

A KORAI /OVODAI/ IDEGENNYELV-OKTATÁS NÉHÁNY IDŐSZERŰ
KÉRDÉSE

Doktori értekezés

VALENT JULIANNA

1982.

T A R T A L O M

BEVEZETÉS

I. A KORAI (ÓVODAI) IDEGENNYELV-OKTATÁS HELYZETE HAZÁNKBAN ÉS NÉHÁNY SZOCIALISTA ORSZÁGBAN

Magyarország

Bulgária

Csehszlovákia

Jugoszlávia

Szovjetunió

II. A KORAI (ÓVODAI) IDEGENNYELV-OKTATÁS NÉHÁNY ELVI-ELMÉ- LETI PROBLÉMÁJA

1. A második (idegen) nyelv elkezdésének optimális időszaka
2. Az óvodás korúak oktatásának lehetősége: fejlődés és éérés; fejlődés és akceleráció
3. A "pedagógiai kommunikáció", nevelői attitűd
4. Az anyanyelv és idegen nyelv kapcsolata; a nyelvfejlődés periodizálása, korrelációja a gyermeki pszichikum általános fejlődésével; a beszéd funkcióinak ontogenetikus fejlődése, mint alap az idegen nyelv-oktatásban
5. A nyelvi kompetencia/performancia - a nyelvtudás koncepciója
6. A beszéd szocio-kulturális determináltsága.

III. AZ OROSZ NYELV OKTATÁSA AZ ÓVODÁBAN JÁTÉKOS MÓDSZEREKKEL

1. A tevékenység /motiváció, cél, végrehajtás/
 - a. Indirekt oktatás - intuitív, látens nyelvelsajátítás
 - b. Megismerő,-cselekvő, nyelvi-cselekvő tevékenység
2. Fonetika: a nyelvi jel hangzós alakjával való megismerkedés
 - a. Beszédhallás-beszédészlelés
 - b. A gyermeknyelv hangtörvényei
 - c. A fonematikus hallás fejlesztése
3. A lexikai anyag összeállításának szempontjai, mennyiségi és minőségi mutatói
 - a. A lexikai anyag tematikus rendezése, a gyermeki fogalmak és a foglalkozási területek figyelembevételével
 - b. Az országismereti alapelv
 - c. A globális szemléletesség és a nem-verbális eszközök /metakommunikáció/ szerepe a szemantizálásban
 - d. A dialógus mint a kommunikatív, emotív és konatív funkciók megjelenési formája
4. A grammatika szerepe az óvodás korúak idegennyelvre oktatásában. A pedagógiai nyelvten

ÖSSZEGEZÉS

FELHASZNÁLT IRODALOM

B E V E Z E T É S

Tanulmányunk mottójaként azt a közmondást választottuk, mely szerint ahány nyelvet tudunk, annyi embert érünk. Több emberöltő tapasztalata teremtette meg ezt a közmondást, melynek igazsága tudományosan is bizonyítható. Idegen nyelvi tudásunk ugyanis nem adalék személyiségjegyeinkhez, hanem általa gazdagodik személyiségünk.

Napjainkban gyakran hangoztatják, hogy az idegen nyelvek ismerete társadalmi igény. Ennek az igénynek a kielégítésére az intézményes keretek között folyó nyelvoktatásunk hivatott. Az egyre szaporodó magán jellegű idegennyelv-oktatás azonban arról tanuskodik, hogy az intézményes nyelvoktatás ezt a tömeges igényt nem tudja, illetve nem kielégítő módon tudja csak teljesíteni.

Szakfolyóirataink hasábjain is gyakran találkozunk olyan cikkekkel, melyek idegennyelv-oktatásunk csekély hatásfokát kéri számon. "Nyelvtanulásunk eredménytelensége miatt országos a sopánkodás." (Varsányi István nyelvtanár.)

Ha eltekintünk a szakirodalom ide-vágó cikkeitől és csak a politikai-társadalmi napilapoknak az utóbbi két-három évben megjelent cikkeinek megállapítására szorítkozunk, akkor is eléggé meggyőző, de legalább is elgondolkodtató tényeket kapunk idegennyelv-oktatásunk nem kielégítő voltáról:

Népszabadság, 1979. április 20. Tamás István: Beszélgetés arról, amit nem tudunk.

A cikk íróját gyakran fogja el kényelmetlen érzés, mert egyre kevesebben beszélnek és egyre rosszabbul idegen nyelven. Az idegeneknek is feltűnik eme hiányosság, "hiszen a világ mind több országában, mind többen és jobban beszélnek más népek nyelvén."

Hazánkban a lakosság mindössze 15 %-a beszél jól-rosszul idegen nyelven, ezzel szemben a szomszédos Ausztria lakossága 40 %-ának van aktív nyelvtudása. Egy pedagógus ismerősére hivatkozik, aki a nyelvtanból kitűnően tudna felelni még ma is, de angolul is, oroszul is saját bevallása szerint csak makogni tud. "Egy népnek kell megszólalnia." A cikkíró beszélni csak németül tud, mert azt g y e r m e k k o r á b a n tanulta.

Népszabadság, 1980. július 27. Völgyi Vera: Szólalj meg már idegen nyelven!

"Francis, a párizsi egyetemista, aki néhány éve Magyarországon járt, megkérdezte: "- Miért van az, hogy a fiatalokkal sem angolul, sem franciául nem lehet beszélni? Ha nem tudom, merre van a buszmegálló, inkább az idősebbeket kérdezem, köztük többen eligazítottak már németül."

A nyelvtanuláshoz idő kell és motiváció, - idézi a cikkíró Lomb Katót, majd Lévai Katalint a Műszaki egyetemről, aki szerint, ha az oktatásnak nincs köze az élethez, eredménytelen lesz. Bemutatja Szabó Tamást, a Marcibányi-téri Művelődési központ vezető tanárát, aki 14 éve vezeti a nyári vakációban szervezett idegennyelvi foglalkozásokat ó v o d á s o k - n a k és iskolásoknak. Ezret el kellett ez évben is utasítani, mert több gyermeket nem tudnak foglalkoztatni.

"Egyenlőre csak kevesen vannak, akiket óvodás korban idegen nyelvvel oltottak be", - állapítja meg a cikkíró.

Népszabadság, 1980. november 13. Pirka Lajos: Eredményesebb nyelvoktatást.

Mint idegenvezetői vizsgabiztos, azt tapasztalta, hogy sokan nem tudnak egy pohár vizet kérni idegen nyelven. Kollégája megállapítását idézi, mely szerint a nyelvtanulás sokkal inkább "szájgimnasztika", mint logika, s a direkt módszert ajánlja, illetve azt, a h o g y a n a k i s g y e r m e k t a n u l .

Népszabadság, 1981. augusztus 26. Varsányi István: Akár tiz nyelven is...

Anyanyelvi ismereteink hiányosságait és az ez iránt való szüntelen érdeklődést kéri számon a cikkíró.

A tananyag adaptálása szerinte élettelen és fűrészpor ízű. Életszerű leíró szakaszok, sajátos idiomatikus szókapcsolatok, beszédfordulatok, könnyed társalgási szólások, sok-sok tréfa, "tudat alá lopott" grammatika kellene. Goethe híres mondását idézi: az az ember, aki nem tud semmilyen nyelven, anyanyelvén sem tud semmit, s a cikkíró szerint ennek fordítottja is érvényes. Az anyanyelvnek lenne a feladata, hogy alapja legyen az idegennyelv-oktatásnak. Ő is foglalkozik a g y e r m e k - k o r b a n elkezdett oktatással.

Népszabadság, 1981. május 7. Rot Sándor: Az idegen nyelvek és a tankönyvek.

Fel kell oldani a tanulás folyamán jelentkező "generális adaptációs szindrómának" a tüneteit. Emelni kell a motivációt, a gyermekkel meg kell szerettetni az idegen nyelvet.

A tudatosan automatizált nyelvtani strukturák ne a "levegőben" csüngjenek, és ne az anyanyelvre helyezett felépítményként működjenek, hanem szerves részei legyenek annak a folyamatnak, mely segíti a tanulók gondolkodásának kiépítését már az idegen nyelvi kódban is.

A cikk lényegében megegyezik a szerző egy másik cikkének tartalmával, amelyre később még utalunk.

Az előbb ismertetett cikkekkel nemcsak azt kívántuk bizonyítani, milyen nagy az igény az idegen nyelvek ismerete iránt, hanem arra is rá akartunk világítani, milyen nyelvi ismeretet igényel a társadalom, valamint rámutatni arra, hogy a társadalmi tapasztalat a kora gyermekkorban elkezdett nyelvelsajátítás mellett szól.

Az ismertetett cikkek mindegyike valamilyen vonatkozásban érinti a gyermekkorban, konkrétan megfogalmazva: kora gyermekkorban, az óvodás korban elkezdett idegennyelv-oktatást.

Nem áll szándékunkban vádakkal illetni az intézményes nyelv-oktatást, mert hiszen voltak és vannak elég szép számmal, akik ebben az oktatási keretben megtanultak egy avagy több idegen nyelvet. Egy azonban kétségtelen: a tömeges méretekben

jelentkező igényt nem tudja kielégíteni. Nem is elégítheti ki, hiszen meghatározott oktatási stratégia, óraszám, tanulói létszám esetén a nyelvtanuláshoz több időt, több gyakorlást, másfajta tanulási módszertés motivációt igénylő, az idegen nyelv elsajátításában lemaradó tanulókat nem is lehet felzárkóztatni a sikeresen tanulókhöz.

Az amugy is információ-dömpinggel küzdő társadalmunk iskoláiban az idegennyelvi órák száma nem növelhető más tárgyak rovására. Ha a horizontális bővítés nem megoldható, kíséreljük meg vertikálisan, azaz kezdjük korábban az idegennyelv oktatását: Az általános iskola alsó tagozatában, de még inkább az óvodák középső és nagycsoportjaiban kellene elkezdeni, illetve megalapozni az idegennyelv elsajátítását.

Az iskoláskor előtti idegennyelv-oktatás nem újkeletű. Régebben is oktattak az iskoláskor előtt idegen nyelvre, csak nem intézményesen és nem tudományos alapokra építve.

Mindazok, akik ebben az életkorban kezdték el a második nyelv elsajátítását, tanuskodhatnak, hogy ebben az életkorban mindenki megtanulhat egy másik nyelvet is, de tanuskodhatnak ennek a tanulásnak behozhatatlan előnyeiről, melyek mellett az esetleges, az anyanyelvre gyakorolt interferenciás hatások szinte említésre sem méltók.

Szokás napjainkban a korai nyelvoktatást divatos témának minősíteni, ami egyben arra enged következtetni, hogy mint a divat, ez is veszít majd idővel aktualitásából. Amíg azonban a nyelvoktatás olyan csekély effektivitást mutat, mint napjainkban,

addig aligha. Tizenötéves kutató, e problémát feszegető tanulmányaink is azt bizonyítják, hogy a korai idegennyelv-
oktatás még sokáig aktuális marad, s aktualitásán mit sem
változtat az averzió, a közöny, a megnemértés. Emiatt akad
azonban e témakörnek aránylag kevés kutatója, mert más di-
vattal ellentétben ez korántsem olyan népszerű.

Az averziós vagy szkeptikus álláspontok más-más indittatá-
suak.

A Népszabadság 1981. február 1. számában közölt egyik cikk:
A pedagógusképzés arányai,- figyelemreméltó megállapítást
tartalmaz: "A felügyeleti rendszer minden erőfeszítése arra
irányul, hogy a központi utasításokat betartassa a nevelők-
kel, ez pedig eleve gátat vet az önállóságnak. Ez lehet a
magyarázata annak is, hogy kevés az igazi kísérlet és
t u l n a g y a k ö z e g e l l e n á l l á s m i n -
d e n u j j a l s z e m b e n , olyannyira, hogy sok-
szor ezek miatt fulladnak kudarcba az egyéni próbálkozások."
Ennek következményeire mutat rá a Magyar Tudomány 1981. évf.
6. számában megjelent interjú Mihály Ottó kandidátussal, aki
többek között ezt nyilatkozta: "Az iskola az egyoldalú és
didaktikailag programozott teljesítmények hajszolásával
vagy ki sem alakítja, vagy elsorvasztja a tágabb távlatu
teljesítményhez szükséges képességstrukturákat, beállító-
dásokat, szükségleteket."

Szentágothai Jánossal is készítettek interjút (Köznevelés
1974. 11. szám): "Aknázzuk ki a gyermek természetes képes-
ségeit". Arra a kérdésre, mely az oktatás hatékonyságát,

az oktatás jövőjéhez fűzött reményeit, a kisgyermekkorai természetes adottságok jobb kihasználását illette, így válaszolt: "A tartalékok ezen a téren nem csekélyek, mert egyszerűen nem tudjuk, mennyi nagyszerű hajlamot, természetes képességet ölünk ki a hagyományos tanítással a gyermekből".

Milyen legyen a nem hagyományosan tanító iskola, mely számol a gyors társadalmi változásokhoz szükséges adaptációs képességgel?

Nagy József (Köznevelés, 1974. évf. 42. szám) így ír erről: "Ha a gyorsuló fejlődéshez való alkalmazkodás igényét elfogadjuk, az iskolára vonatkozó feladat is nyilvánvaló: úgy kell képezni a felnövekvő nemzedéket, hogy képes legyen alkalmazkodni ehhez a társadalmi jelenséghez." "A gyorsuló fejlődéshez való alkalmazkodás nem mondhat le a társadalmi feladatok humanizálásáról, a tervszerű fejlesztés lehetőségeiről." Ahogyan Nagy József megfogalmazza, a jövő társadalmának "magas foku stabil személyiségre" van szüksége, akinek adaptációs képességéből nem hiányoznak az alkalmazkodás legjellemzőbb jegyei: célhierarchia, önértékelő képesség, jövőismeret és transzformálható tudás. Magától érthetőnek tartjuk, hogy a transzformálható, alkalmazható tudásba a teljesítményképes idegennyelv-ismeret is beletartozik.

E tanulmány szerzője azt a célt tűzte ki maga alá, hogy a teljesítményképes idegennyelv elsajátítás óvodában kezdett előkészítésének, megalapozásának lehetőségeit kísérli meg vizsgálat tárgyává tenni.

I.

A KORAI /ÓVODAI/ IDEGENNYELV-OKTATÁS HELYZETE
HAZÁNKBAN ÉS NÉHÁNY SZOCIALISTA ORSZÁGBAN

1959-ben a magyarországi óvónő- és tanítónőképző intézetek felsőfokúvá váltak. A Szarvasi Óvónőképző Intézet három oktatója, Scheibert Ferenc, Szücs Gyula és e tanulmány szerzője az intézet akkori Tudományos Bizottsága elnökének, dr. Kovács Györgynek a kezdeményezésére mérlegelni kezdte az óvodai idegennyelv-oktatásnak, mint az iskolára való előkészítés egyik területének a tanulmányozását, az óvodai idegennyelv-oktatás megvalósításának lehetőségét.

Hazai szakirodalom és tapasztalat hiányában az első lépésnek a külföldi, főleg szovjet szaklapok e problémakörrel foglalkozó, vagy azzal kapcsolatos, arra utaló cikkeinek tanulmányozását, recenzálását szánta. Ennek eredményeképpen ezek a recenzíók részben meg is jelentek az Óvónőképző Intézetek Tudományos Közleményei 1965. és 1966. évi köteteiben.

Következő lépésként a külföldi tapasztalatok hazai viszonyokhoz való adaptálását és a kísérleti óvodai idegennyelv-oktatás megszervezését, megtervezését, megvalósítását vállalták az oktatók.

Lehetőséget biztosítottak az idegen nyelveket jól ismerő és e problémák iránt érdeklődő óvónőknek és hallgatóknak e kísérleti munka figyelemmel kísérésére, ez utóbbiaknak a tudományos diákkörök keretei között.

1972-ben két II. éves hallgatónk, Dénes Julianna és Janurik Katalin az óvodai orosznyelv-oktatás, Bajkó Magdolna II. évf. hallgató az óvodai angolnyelv-oktatás lehetőségeiről írt dolgozatával pályázott a Pécssett megrendezett Pedagógusjelöltek

Országos Szakmai Konferenciáján, és II. illetve III. díjat nyert. Dolgozatuk színvonalát igazolandó, mellékeljük a dolgozat bevezető sorait és tartalomjegyzékét.

1973-ban a Csepel Vas- és Fémművek Szociális Intézmények képviseletében felkeresett bennünket dr. Benczés Mártonné óvodai felügyelő, hogy óvodáikban megszervezett idegennyelv-oktatáshoz szakmai közreműködésünket kérje. Ezt a vállalást e tanulmány írója csak egy évig tudta ellátni közbejött megbetegedése miatt. Utána dr. Deák Miklós, a Budapesti Tanítóképző Főiskola tanára, majd dr. Lengyel Zsolt, a Szegedi Tanárképző Főiskola tanszékvezető tanára látta el ezt a munkát.

Az ott folyó kísérleti oktatásról, melyet többségükben volt speciálkollégiumi hallgatóink végeznek, a Népszabadság 1977. jan. 7.-i számában, a Magyar Televízió pedig 1981-ben adott tudósítást.

Sajnálatos tény, hogy az ott folyó munkáról tudomásunk szerint publikáció nem jelent meg.

A hazánkban folyó kísérleti jellegű óvodai idegennyelv-oktatásról csupán az ajkai kollégák publikáltak. Az Idegen nyelvek tanítása c. folyóirat 1975. évf. 4. számában megjelent Marschek Judit-Petheő Balázsné beszámolója: Orosz nyelv oktatása egy ajkai óvodában.

Mint közlik, hazánkban óvodai idegennyelv-oktatás csak néhány óvodában folyik, de tudomásunk van a Szovjetunióban folyó ide-

gennyelv-oktatásról.

Ezen információk alapján jutottak arra a feltevésre, hogy az óvoda középső csoportjában meg lehet, de meg is kell kezdeni a nyelvoktatást. Ahogyan írják:

"...négyéves korban fizikai, biológiai, pszichológiai és nem utolsósorban nyelvi szempontból a fejlettség olyan szintjére jut el a gyermek, mely képessé teszi idegennyelv tanulására."

A beszédformák, beszédfunkciók differenciálódása, a szituatív beszédre a kontextusos beszédre való áttérés, a környezet megismerésére irányuló nagyfokú aktivitás, a gyermek artikulációs szerveinek nagymértékű rugalmassága, a felnőtt korra jellemző nyelvi gátlások hiánya adja ehhez az alapot.

Az 1973/74. évi előkísérletek alapján kérték az MM engedélyét, s az OPI részéről Banó István és Szabadi Ilona támogatását.

16-16 középső csoportos gyermek vett részt a kísérletben heti három alkalommal délután, az alvás után. A szemléltetést a csoportszoba dekorációja és felszerelése biztosította. A foglalkozások időtartama 20-25 perc volt.

Lexikai és nyelvtani anyaguk kiválasztásában az életkori sajátosságok figyelembe vétele, a gyermekek érdeklődési köre, aktív szókincse volt a meghatározó. Alkalmazkodtak az óvodai nevelés programjához, különösen az anyanyelvi nevelés és környezetismeret anyagának követelményéhez a válogatásban. Mint írják, nem vették figyelembe az egyes szavak hosszúságát és a kiejtés

nehézségi fokát. Témáik: a foglalkozások vezetéséhez szükséges kifejezések, a család, az állatok nevei, a szoba berendezési tárgyai, használati tárgyak, járművek, testrészek, gyümölcsök.

Az összes elsajátított szavak, kifejezések száma: 142. Közlik a szófajok szerinti megoszlást: főnév - 89, ige - 8, a többi 2-3 között. Mondatmodelljeik: 1. képválasz, 2. kérdés igenlő válasszal, 3. kérdés tagadó válasszal, 4. kérdés-rákérdezés-válasz, 5. közlés-kiegészítés-kérdés-válasz, 6. közlés-rákérdezés-összehasonlító válasz.

A gyermekek képesek voltak önállóan a képről beszélni, kérdéseket feltenni. Megközelítő volt pontosságban hangképzésük, hangsúlyozásuk is.

Év végén felméréseket végeztek, de nem közlik a felmérések formáját, csupán a százalékos eredményeket.

Módszerük audio-vizuális. Fordításokat is alkalmaztak szükség-szerűen.

Motivációként bábozást, variálható kártyákat, szerepjátszást, cselekvéssel, mozgással összekötött feladatokat, magnetofon szalagokat, diafilmeket, diapozitívet, dalokat, játékokat alkalmaztak. Motiválta még a gyermekeket a dicséret, a sikeres teljesítmény.

A kísérlet gyermekekre gyakorolt hatásával is foglalkoztak, nem jelent-e megterhelést számukra az oktatás. A szülők megkérdezése, kitöltött lapok egyértelműen azt tapasztalták, hogy nem.

A beszámolójukat néhány egyéb megfigyeléssel, valamint egy tervezet bemutatásával zárták a szerzők.

Az ajkai kísérletről a Köznevelés ugyancsak 1975.évf. 33. számában Köszei Kontra György számolt be. Megállapításaira a későbbiekben visszatérünk.

Az Acta Pedagogia Debrecina sorozatának 64. számában Nádudvari Imréné dr. számol be munkásságáról. Az 1975-ben megjelent mintegy 75 oldalas munka "Az idegen nyelvtanítás néhány pszichopedagógiai vonatkoztatása, különös tekintettel az óvodáskorúakra" címet viseli.

A szerző 1980-ban dr. Nádudvari Lidia névvel jelentette meg "A gyermekek idegennyelvi oktatásának pedagógiai-lélektani alapjai" című tanulmányát a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara dékánjának szerkesztésében.

A 150 oldalas könyv bemutatása néhány oldalon lehetetlen, s mivel a szerző munkásságát nem csupán a publikációkból ismerjük, s tanulmányunk más fejezetében hivatkozunk is jónéhány megállapítására, ezért itt csak a tartalomjegyzék ismertetésére szorítkozunk.

A bevezetés után a szerző három fejezetben a következőkkel foglalkozik:

I.

A kutatás kiinduló hipotézise, feladatai, célja, módszere és alapelvei

1. A kutatás kiinduló hipotézise, feladatai, célja és módszere
2. Az oktatás és fejlődés egységének elve

- 3.) A beszéd - és értelmi tevékenység közötti kölcsönös viszony elvének megvalósítása
- 4.) A tevékenység és tudatosság közötti kapcsolat elvének megvalósítása az oktatási folyamatban

II.

Az idegennyelv-oktatás alapvető módszereinek jellemzése és e módszerek pszichológiai-pedagógiai megalapozottsága

- 1.) A módszerek áttekintése
- 2.) Az idegennyelvű beszéd pszichológiai jellemzői
- 3.) A beszédsszituáció modellje
4. Az idegen nyelvi beszédkésztség és jártasság kimunkálásának problémája
5. Az anyanyelv helye és szerepe az idegennyelv-oktatásban

III.

Az óvodáskor - mint az idegen nyelvoktatás megkezdése szempontjából optimális időszak - lélektani sajátosságai, valamint a szerző által kidolgozott és kipróbált módszer

- 1.) Az óvodáskor életkori sajátosságai
- 2.) A kommunikációs-szituatív idegennyelv-oktatási módszer elvei és lehetőségei az óvodás korban
- 3.) A kommunikációs-szituatív idegennyelv-oktatási módszer kísérleti ellenőrzése
4. a/ Az orosz nyelv magyar óvodai kísérleti oktatásának feltételei és feladatai
b/ A tematika és a nyelvi anyag kiválasztása
c/ A foglalkozások tartalma és felépítése
d/ A szemléltetés alkalmazása

e/ Az érdeklődésre való támaszkodás

f/ Az óvodai foglalkozások és az ezeken szerzett orosz nyelvi készségek jelentősége a korábbi iskolai oktatás szempontjából

g/ A magyar óvodai szervezett orosznyelv oktatás eredményeinek és tapasztalatainak értékelése

Összegzés

Utószó

Irodalom

Rezümé

1978-ban jelent meg az Orosz nyelvi szakbizottság javaslatára a M M megbízásából dr. Horgosi Ödön: "Az alsó tagozati orosznyelvoktatás módszertan" c. kézikönyve. Mivel az óvónőképző intézetek orosz nyelvi speciálkollégiumának hallgatói ezt a kézikönyvet csak részben tudták felhasználni tanulmányaikban, dr. Horgosi Ödön elkészítette e jegyzet átdolgozott és az óvodai idegennyelv-oktatás módszertanának kérdéseivel is foglalkozó változatát. Az erre vonatkozó fejezet intézetünkben történő sokszorosításához a szerző a kézikönyv megjelenéséig hozzájárult, így függelékként mellékelni tudjuk ez ideiglenes módszertan mindössze 21 oldalas, de annál tartalmasabb egyik példányát.

Az idevágó, s a megjelenés kronológiai sorrendjét követő rezüménkben igyekeztünk megtartani az objektív hangvételt. Az Óvodai Nevelés c. folyóirat tudomásunk szerint mindezideig egyetlen e témakörrel foglalkozó cikke már címének megfogalmazásával is azt engedi következtetni, hogy szerzőik sem elfo-

gulatlanok. Az "Idegen nyelv az óvodában (?)" c. cikk (Kelemen Janka-Nagy Sándor nyelvtanárok a szerzői) terminológiája, megállapításai, de főleg az az alapállás, hogy a szerzők az intézményes óvodai, 4-5. életévben megkezdett idegennyelv-oktatásra vonatkozó általánosításokat vonnak le egy, a családban, a gyermekeket születésüktől kezdve két nyelven folyó nevelés alapján, - ez óhatatlanul kiváltja a polemizáló reagálást.

A cikkben található egynémely megállapítást nem értjük pontosan. "... a nyelvi ismeretnek mint ismeretnek a természetéről nincs még pontos tudásunk". Mit értenek a szerzők nyelvismereten, - csak találgatni tudunk. Arról a már-már szakmai közhelynek számító megállapításról van-e szó, mely szerint véges számú szabály segítségével végtelen számú nyelvi megnyilatkozás produkálható (Chomsky)? - Mert utána ezt írják: "Vajon a matematikai alapszabályok s z a b á l y a i t m i é r t t a r t j a m e g e m l é k e z e t ü n k egy életen át, míg a sok ezer órában gyakorolt anyanyelv széthullására idegenben olykor néhány év is elég.

A heti pár órában tanult idegen nyelvnek pedig még évek sem kellenek", "A nyelvi ismeretek közismerten nehezen sajátíthatók el, és rendkívül bomlékonyak".

Az emlékezetre épülő ismeretek és szabályok az idők folyamán valóban széthullanak. Csakhogy sem az anyanyelv, sem az idegen nyelvek elsajátítása nem az emlékezetre épül.

Vannak a cikkben nem kellően megalapozott, argumentumokat nélkülöző megállapítások. "Hazánkban folyik már néhány, inkább az

eredményességre figyelő óvodai idegennyelv oktatási kísérlet. Ezek kevéssé kutatott anyanyelvi kihatásaira szeretnénk tapasztalataink közreadásával felhívni a figyelmet". A gyermek egész tevékenysége folyamán használt anyanyelvében nemigen okoz interferenciát a heti egy-kétórás idegennyelvi foglalkozás. A kétnyelvűség interferenciás hatása pedig nem érvényes az óvodai idegennyelvi kísérletekre.

A 7-8 éves korban "egyszer csak beszélni nem akaró" gyermekek eme reagálása sem azért következik be, mert "az impliciten ki-vont közös szabályrendszer felbomlik az anyanyelv teljes kiépülése miatt". Az anyanyelv ugyanis 7-8. évre még nem épül ki teljesen, de a gyermek, ha kétnyelvű, egyre tudatosabban és természetes szituációban szólal meg szükség szerint valamelyik nyelven. E tanulmány szerzője is kétnyelvű, mégsem a maga gyermekkori tapasztalatából merít magyarázatot: Egy kétnyelvű bécsi kisfiú Magyarországon élő nagyapja minduntalan kérkedni akart unokája perfekt németnyelv tudásával. A kisfiú vonakodva engedelmeskedett, s egyszer megkérdezte: "Opa, miért beszéljek Aurél bácsival németül, amikor magyarul is tud?" Ugyanakkor készségesen tolmácskodott egy német vendégünknek, miután meggyőződött, hogy az nem tud magyarul.

Szentágothai János akadémikust a Televízió egyik sorozatában elégszer hallhattuk ahhoz, hogy meggyőződhattunk, magyar beszédnek nem ártott a párhuzamosan tanult másik nyelv. "Én két nyelven nevelkedtem és gyermekeinket is két nyelven neveltük" - írja. Melis György szép magyar artikulációjáért kitüntető díjban

részesült, pedig kétnyelvű. Darvas Iván egyenesen poliglott: Prágában született és élt 13 éves koráig, ott is, Budapestre települve is német tanítási nyelvű gimnáziumba járt, s orosz-ajku édesanyjával oroszul beszélt.

Az óvodás korú gyermekek beszéde gyakran eltér a normáktól, melynek sokféle oka lehet. Ezeket is, a nyelvi neologizmusokat is éppugy kinövi, mint a gyermekcipőt.

Az idegen nyelvek teljesítményképes tudása iránti társadalmi igény - mint azt a bevezetőnkben ismertetett cikkek tanúsítják - vitathatatlan. Ez igényt kielégítendő, gombamód szaporodik a magánoktatás ujabban már óvodások számára is. Ezek pedagógiai értéke kétes, s alig feltételezhető, hogy pszichológiailag megalapozott.

A "nemzetközi analfabétizmus" felszámolása tehát korunk társadalmi igénye. A külföldi szakirodalom tanulmányozása arról győz meg bennünket, hogy nemcsak a gyermeknyelv fejlődésének, kutatásának területén vagyunk lépéshátrányban, hanem a korai, illetve az óvodai idegennyelv-oktatás területén is. A külföldi szakirodalom tapasztalatai nemcsak a széleskörű tájékoztatást szolgálják, hanem előfeltételei a kísérletező munkának.

A külföldi tapasztalatok közreadásában a cikkek és tanulmányok megjelenésének kronológiai sorrendjéhez igazodtunk, mert így a kísérletek fejlődési menetét is figyelemmel kísérhettük. Teljességre már csak lehetőségeink korlátozott volta miatt sem törekedhettünk, de elvünk az, hogy a tudományosság igényét szem előtt tartó kísérletek alfáját a forrásmunkák szelektálása jelenti. Eközben azon tanulmányok ismertetését tartottuk elsődlegesnek, melyek kevésbé, vagy egyáltalán nem ismertek, mert nem valamelyik világnyelven jelentek meg, vagy mert fordításban sem hozzáférhetők.

Tanulmányunk első részében bemutatott cikkek és tanulmányok ismertetésében az objektív hangvételhez tartottuk magunkat,

azaz tartózkodtunk a kritikai megjegyzésektől, a kommentálástól. Ugy véltük, hogy ezekre tanulmányunk második részében nyílik jó alkalom.

Csehszlovákia

A csehszlovák Predškolská Výchova, - Óvodai Nevelés - havonta megjelenő számaiban gyakran találkozunk a gyermeki kommunikációs problémákkal foglalkozó cikkekkel; köztük néhány kimondottan az óvodai idegennyelv-oktatás problémáit is érinti. (Ph Dr. Ľuboslava Klindová, CSc.: Cudzojazyčná výchova v predškolskom veku - áno či nie? 1969/70. 3. sz. 71. old. Psychologický prístup k problematike učenia v predškolskom veku, 1975/76. 2. sz. 33. old. Lýdia Bátorovská: K otázke významu komunikácie v ranom veku, 1978/79. 12. 333. old.) A cseh Cizi jazyky ve škole c. folyóiratban František Marek ír a korai idegennyelv elsajátításról. Az időrendi ismertetés alapján ezzel kezdjük beszámolóinkat. (1967/68. 6. sz. 253-257. old.)

Marek cikke bevezetőjében utal arra a nagy érdeklődésre, mely a korai gyermekkorban (u.n. " e a r l y s t a r t ") megkezdett idegennyelv-tanulásra irányul. Csehszlovákiában is tanítják az idegen nyelveket mind az óvodában, mind magánúton. Az alkalmazott módszerek nem azonosak az iskolában alkalmazottakkal. Marek nem ért egyet azzal a széles körben elterjedt hiedelemmel, mely szerint az ilyen koru gyermek valamiféle különleges képességekkel rendelkezik. A fejlődési szakaszok pszichológiai sajátosságainak megismerését, az ezekhez való alkalmazkodását javasolja.

Elsőként az intuitív utánczást emeli ki. Megjegyzi azonban, hogy ez az utánczási készség nem általános, nem vonatkozik minden tevékenységre, pl. a grafomotorikus utánczásra. Marek a gyermeki imitációt nem tartja natív képességnak, hanem ahogyan ő fogalmazza: ezt a gyermeki lét egészen konkrét feltételei magyarázzák.

A gyermeki fonetikai imitativ képesség a legfeltűnőbb. Ez a rendkívüli képesség abban gyökeredzik, hogy a gyermek még nem távolodott el teljesen attól a stádiumtól, amikor magában monologizálva reprodukálja a legkülönbözőbb hangok széles skáláját. Ha idegen nyelvet kezd tanulni, akkor ezeket a hangokat csak fel kell ujitania, nem úgy, mint a felnőtteknek, akiknek újra meg kell tanulniok ezek artikulációját. A lexika és a szavak grammatikai kapcsolásának elsajátításában is a biológiai motiváltságot tartja valószínűnek. Kiemeli az ő megfogalmazása szerint a pszichológiai rugót, az emocionális interperszonális kapcsolatot jelentőségét, mely nélkül az anyanyelv elsajátítása sem tökéletes.

Marek nagy hangsúlyt helyez a nyelvoktató tökéletes kiejtésére, csoportos tanulás esetén a kis létszámra, a nyelvoktatóhoz való erős szubjektív kötődésre. Enélkül nem vezethető idegen nyelven a foglalkozás, s a gyermekek nehezen szakadnak el az anyanyelvük használatától.

Ha nem tudunk idegen nyelvi környezetet biztosítani, a tanulók többé-kevésbé iskolás módon tanulnak. Az UNESCO szakbizottsága az iskolai nyelvtanulás kezdetének idejét a nyolcadik életévben határozta meg, a gyermeki monologizálás ugyanis

a tizedik, tizenkettedik életévben szűnik meg, addig a kiszámolók, versikék, a nyelv játékos használata a jellemző. Az intim nyelvhasználat biztosítja szerinte a spontán és találékony beszédmegnyilatkozásokat, tekintet nélkül azok mennyiségi voltára.

Cikke második részében Marek a beszéd és mozgás szoros kapcsolatát mutatja be Comeniust idézve: "a beszéd a cselekvés valamilyen formája". A csecsemőkkel kapcsolatban írja: "A dolgokat először érzékszerveivel tanulja észlelni, majd megtapogatja azokat, mozgatja, forgatja és végül tanulja megnevezni azokat. A bölcsesség bizonyítéka, ha a felnőttek is megtartják ezt a sorrendet, az ostobaság bizonyítéka, ha megszegik. (Nejnovši metoda jazyku, Praha. 1964.)

A továbbiakban a tevékenység, a tudat és a beszéd genetikus egységének egészében történő súlypont-eltolódásra tér ki. A világ elrendezése először tevékenységgel kezdődik, majd szabályozó tényezőként fellép a tudat, a tevékenységből pedig egyre inkább "átbeszélés" lesz. A tevékenység tudatosan szituációba sorolódik, és beszéddel kommentálttá válik. A fejlődés utolsó stádiuma a beszéd önállósulása, a beszéd megszűnt a mozgások kísérője lenni, s a konkrét tevékenység helyébe lép.

A gyermek csak a konkrét, specifikus cselekedeteit kommentálja beszéddel. Eleinte túlsúlyban van a beszéd és a mozgás egyidejűsége, az emlékezet fejlődésével a távolság a tevékenység és a kommentár között mind a múlt, mind a jövő felé növekszik, - írja Marek.

A beszéd és a mozgás/motorikum/összefüggésének igen nagy jelentősége van a nyelvi eszközök elsajátításában. A mozgási érzékelés és a motorikus képzetek a hallási és logomotorikus képzetekkel együtt tevékenyen hatnak a beszéd fejlődésére.

Marek ezekből a pszichológiai tényekből következtetéseket von le a korai nyelvtanulás pedagógiája számára. Ilyenek: a spontán tevékenység beszéddel történő kommentálása; a kiválasztott nyelvi eszközök tartalma konkrét specifikus cselekvésekkel párosuljon; biztosítani kell a dinamikus szavak előnyét; a beszéd és a tevékenység megkivánja a kislétszámú csoportokat. A metódikának ki kell dolgoznia a játék dinamikáján alapuló eljárásokat.

A harmadik részben a szemléletesség szerepét méltatja Marek. Comeniusra hivatkozik, aki szerint a gyermekeket csak azzal "műveljük", amit érzékszerveik nyújtanak. A gyermek értelmi fejlettsége még nem teszi lehetővé, hogy kifejtsük nekik a "dolgok okait, melyet kifejteni annyit jelent számukra, mint mesét mondani a süketnek, s a gyermekeket előbb juttatjuk el a tébolydába, mint a bölcsességhez." A rosszul rögződött képzet azonban később nehézségeket okozhat.

A vizuális szemléltetés azért fontos, mert szabályozza a hangjel összekapcsolását a denotátummal, a jel tárgyával.

A fordításos szemantizálás ebben a korban nem hatékony, a magyarázat nem válik a gyermek számára pontossá, sem a leírás. Ismert denotátumból kell kiindulni. Azt a folyamatot,

amelyek útján az ember megtanul felfogni valamilyen szót más szavak használata nélkül, o s z t e n z i v d e f i - n i c i ó n a k nevezik. (B. Russel) A gyermek az anyanyelvét is ilyen módon sajátította el. Ezt a folyamatot rendszerint a z a s s z o c i á c i ó , ill. a feltételes reflex segítségével magyarázzák. Az osztenziv definíció eléggé megkülönböztethető denotátumot tételez fel, úgyhogy csupán az absztrakció alsó fokán jöhet számításba.

A tulajdonképpeni denotátum (dolog, tulajdonság, tevékenység) pótléka a kép. Minden hasznossága mellett, mint minden pótléknak, hiányosságai is vannak. Ha csak tárgyat alkalmaz ábrázoláshoz, akkor hiányzik a szituáció. Ha szituációt ábrázol, a gyermek esetleg összekeverheti a szemantikai összefüggéseket. Fantáziája és komplex gondolkodása révén felcserélheti a közeli fogalmakat.

A gyermeknél még n e m b e s z é l h e t ü n k szemantikai közvetlenségről, ill. s z e m a n t i k a i t u - d a t r ó l . A gondolkodás még nem fogalmi, hanem K é p - z e t e n alapuló. Az általánosítás még nem ért el magasabb fokot, úgyhogy a gondolkodás és a beszéd jobban függ az e g y e d i d o l g o k t ó l , a k o n k r é t é r z é k e l é s t ő l é s a k é p z e t e k t ő l . Minthogy a gyermek a világot szenzorikusan ragadja meg, ápolni kell a szóbeli jelek közvetlen összefüggését a denotátumokkal és a képzetekkel. Ennek az eljárásnak hatékonyságát fokozza a fejlődési e i d e t i z m u s , vagyis a képesség: még jóval az érzékelés után is ugyanolyan tisztán megmarad a képzet, mint az érzékeléskor. Ez a képesség fo-

kozyatosan gyengül és a pubertás korában rendszerint elhal. Marek fel is hívja a figyelmet: felhasználható-e a fejlődési eidetizmus metodikai célzattal, ezt kellene kikutatni.

A Predškolská Výchova főszerkesztője, dr. Ľ u b o s z - l a v a K l i n d o v á kandidátus még 1969-ben jelentette meg cikkét a következő címen: Idegen nyelvi nevelés az óvodában-igen vagy nem?

Klindová véleménye szerint ismét vissza kell térni a probléma megvitatásához, mert az ahelyett, hogy idővel vesztene aktualitásából, ellenkezőleg, aktualitása egyre fokozódik, egyre sürgetőbben igényli megoldását.

Egyenesen paradoxonnak minősíti azt a tényt, hogy a világ mintegy 2500 irodalmi nyelvéből az átlagember csupán egy-két nyelvet tud elsajátítani a beszéd fokán. Kurióznak számít H. Schliemann, aki 16 nyelvet ismert, és Tagliavini olasz tudós, aki állítólag 120 nyelvet ismer.

A pedagógia területén munkálkodókra vár az a feladat, hogy keressék a lehetőségeket, miként lehetne az ember számára megkönnyíteni az egyre differenciáltabbá váló életfeltételekhez szükséges adaptációt. Dr.M.Milán nyelvtudóst idézi: "Cudzí jazyk nemá byť pre človeka cieľom, ale prostriedkom". Ezért nem célszerű, hogy az ember az idegennyelvek tanulására felnőtt kora drága idejét pazarolja, akkorra már rendelkeznie kellene kész nyelvi

készségekkel, melyet szakterülete fejlődésének szolgálatába kellene állítania. "Musíme hľadať spôsob, ako odstrániť alebo aspoň zmierniť rozpor, ktorý vzniká medzi veľkou jazykovou diferencovanosťou spoločnosti a obmedzenými cudzojazyčnými schopnosťami jednotlivca."

Ezeken a mérlegeléseken belül kerül előtérbe az az alapvető és mindmáig megválaszolatlan kérdés: m i k o r kezdődjék az idegennyelv-re-oktatás, mely fejlődési szakasz adja az optimálisabb feltételeket az idegennyelvi készségek megszerzéséhez.

Az e kérdésben megmutatkozó véleménykülönbségek, a nem egy-
séges állásfoglalás váltotta ki annak szükségességét, hogy
e kérdést céltudatosabban tanulmányozzuk, - írja Klindová.

A gyermekek többnyelvű nevelésével Ronjat (1913) és Sear (1923) foglalkoztak legelőször. Publikációik impulzusai voltak egy sor hasonló tanulmánynak. Ezekben már differenciáltabb a kérdés taglalása: u.n. l i n g v i z m u s r ó l és g l o t t i z m u s r ó l van szó.

Ez a differenciálás újabb kérdést vet fel: melyik módozat a hatékonyabb, melyik kecsegtet nagyobb eredménnyel?

1928-ban volt az első konferencia Luxemburgban, mely áttanulmányozta a bilingvizmus összes addigi kutatásait. A bilingvizmust élesen elítélte, rámutatva azokra a nyelvi és egyéni fejlődésben megmutatkozó hiányosságokra, melyeket a kísérletek felvetettek.

Az 1932-ben tartott nizzai konferencia már tartózkodóbb álláspontra helyezkedett. Nem hozott kategórikus eredményeket, de a további kutatások tervezetét és eljárásait felvázolta.

A következő időszak több munkát eredményezett, ezek kizárólag empirikus anyagra támaszkodtak. Továbbra is hiányzik azonban a hosszabb időszakot felölelő kutatás. A bilingvizmus jelentősebb kutatói közé sorolja Klindová az amerikai Leopoldot (1939) a szovjet-gruz Imenadzét (1949) Smithet (1957) Travis-Johsont (1960) Taoburet-Kellert (1960) stb.

E szerzők munkáik zárszavában a bilingvizmus effektivitását számos aspektusból értékelik. Az alapvető kritériumok egyike a bilingvizmus hatása a gyermek nyelvi képességeinek egész fejlődésére.

Már Sear konstatálja a bilingvisek bizonyos hendikepjét a finomabb motorika fejlődésében. Az a véleménye, hogy a bilingvisek jobbkezbeli preferenciája kevésbé kifejező, mely negatív hatást jelenthet a beszédmotorikum számára is.

Travis-Johnson 4827 gyermeket vizsgált meg 4-17 éves kor között, s arra a megállapításra jutott, hogy a bilingvisek között kétszer több dadogó van, mint a monoglottok között.

Smith a beszédfejlődés retardációját állapította meg mind a szókészlet, mind a beszédszerkesztés esetében a bilingviseknél.

Sok szerző azon a véleményen van, hogy a bilingvizmus, lingvizmus nemcsak a gyermeki nyelvi képességeinek területére hatol be közvetlenül, hanem bizonyos mértékben e g é s z é r t e l m i s z i n t j é r e is hatással van, mely intelligenciája színvonalában jelentkezik. Ebben a kérdésben a szakemberek véleménye megint csak végletes. Arszenyin mintegy kétezer óvodás koru gyermeknél - bilingvisnél és monoglottnál - állapított meg előnyt a bilingvisek javára tesztek alapján. A különféle eredmény onnan adódik, szerinte, hogy az intelligenciát a verbális intelligencia szintje szerint állapították meg. Klindová azonban ezt a megállapítását nem minősíti argumentumnak.

Peal és Lambert a kanadai bilingvisek esetében verbális és nem verbális tesztel mérte az intelligenciát, s a bilingvisek előnyét állapította meg.

Kitér Klindová a nemzeti érzést féltő szakemberek véleményére is.

Saját álláspontját illetően Klindovának az a megállapítása, hogy a bilingvizmus bizonyos foku rizikót rejt magában, s hajlik afelé a vélemény felé, hogy nem a bilingvizmus az optimális az idegen nyelvi képességek kifejlesztésében.

Klindová szerint a gbtizmus reálisabbnak és pszichológiai szempontból megalapozottabbnak látszik, mert az anyanyelvi rendszer bizonyos megszilárdulása nem ad lehetőséget az

idegen nyelv fejlődést hátráltató hatásának. Csak az a kérdés, mely korban tekinthető az anyanyelv megfelelő mértékben fixáltnak. Tabouret-Keller a 12-13, Dunkel az 5-10. életévet tartja optimálisnak. A csehszlovák iskolák alsó tagozatban, azaz 3.-4. osztályban kezdték meg az idegennyelv-oktatást.

Egyben azért mindenki megegyezik: az idegen nyelv tanulását gyermekkorban kell kezdeni, amikor a szervezet a nyelvtanulásra a legjobban beállított.

Klindová szerint nincs megfelelő hazai és külföldi kísérleti anyag, melyekből általánosítások vonhatók le, ezért a gyermek pszichikus fejlődése az egyetlen, amire támaszkodni lehet.

Szerinte a következő érvek szólnak az óvodai idegennyelv-oktatás mellett:

- a.) Az értelmi képességek fejlődése rendkívül gyors, a tanulás az óvodás korban igen effektív.
- b.) Rugalmas az idegrendszer a gyors kapcsolatok kialakítására.
- c.) Az utánzási hajlam e korban rendkívüli, a hangzásbeli és motorikus fejlődés szempontjából ez nagyon fontos.
- d.) A gyermeki emlékezet is igen alkalmas: mechanikus, ez az úgynevezett többlettanulás elősegítője (S.Dornics)

- e. Az időfaktor is lényeges, a felnőtt, ha gyorsabban is sajátít el, nincs ideje tanulni.
- f. A gyermeki pszichikum tartalékai igen nagyok.
- g. A módszereket érintve, azoknak a pszichológiai sajátosságokból kell kiindulniok.

Klindová megengedhetőnek tartja a kísérletezést az óvodában, mely a sok meg nem válaszolt kérdésre feleletet adna.

Ha az ezzel a kérdéssel foglalkozó kísérletezőket meg nem értés fogadja, mert egyesek szerint ebbe energiát és anyagiakat fektetni nem kifizető, mi lesz a válasz, ha az ilyen álláspontra helyezkedésünket gyermekeink a jövőben számonkérlik tőlünk?
- fejezi be Klindová.

Bulgária.

Bulgáriában, hazánkéhoz hasonlóan, felsőfoku az óvónőképzés, s így az óvónőjelöltek bekapcsolódhatnak az óvodai idegennyelv-oktatás kísérleti jellegű felkészítésébe. Szófiában mind magam, mind Scheibert Ferenc, volt kollegám meggyőződhetett a bolgár korai nyelvvoktatást szorgalmazó tendenciákról. Ennek eredményeképpen a Bolgár-Szovjet Baráti Társaság Össznépi Bizottsága kezdeményezésére az 1977-78. tanévben bevezették az orosz nyelv oktatását az óvodákban.

A nyelvoktatók számára L.Alekszieva-K.Sztojkov-L.Dukadinov
kézikönyvet állított össze.

A Русский язык за рубежом c. folyóirat 1979. éfv. 4.
számában (82. old.) Rjahovszkaja tollából megjelent e se-
gédesszköz kritikája.

A könyv többek között d i d a k t i k a i a n y a g o k
g y ü j t e m é n y e , melyek az oktatás céljait szolgál-
ják: versek, játékok, dalok, mesék, találós kérdések, eze-
ket rövid kommentár kíséri. A szerzők 60-65 foglalkozást
terveztek be hatéves gyermekeik számára. A foglalkozások
során a gyermekeknek mintegy 220-250 lexikai egységet kell
elsajátítaniok, beszédkészségre, jártasságra szert tenniök
a beszédhallás és beszédmegnyilatkozás során.

A szerzők a következő munkaformákat javasolják: versek és
dalok megtanulása, elbeszélések megjelenítése, játékok,
dramatizációk, tematikus szerepjátékok, foglalkozások já-
tékszerekkel, képekkel, diafilmek, diapozitívek alkalma-
zása.

A szerzők a kiejtésnek különleges figyelmet szentelnek az
imitációs módszer alapján.

Az anyag témákra bontott: Családom, A mi óvodánk, Háziál-
latok, Vadállatok, Évszakok, Ünnepek. Egy-egy témára 10-16
foglalkozást szánnak. Megadják a lexikai minimumot, mondat-
modelleket, így a pedagógus számára megadják a lehetőséget
a legaprólékosabb szervezésre.

A szerzők roppant nagy munkát végeztek a nyelvtani anyag rendszerezésében, a lexikai anyag rendezésében, a Szovjetunióban megjelent szakirodalom és gyűjtemények felkutatásában.

A szerzők közöltek is mintául tervezetet "A mi óvodánk" témakörből. A kézikönyv legnagyobb erénye gazdag zenei anyaga: dalok, zenei mozgásos játékok, melyek során a gyermek könnyen és szívesen elsajátítja az előírt anyagot, így biztosítja a motivációt. Mellékletként a lexikai anyag magnófelvételeit, s öt sorozatban 6-6 diapozitívot nyújtanak.

Hiányossággként Rjahovszkaja az egyes anyagok, játékok **e l é v ü l t s z ö v e g e z é s é t**, művészileg csekély értékét, vagy túl nehéz voltát; mintha anyanyelvűeknek szánták volna. **H i á n y o l j a a z o r s z á g - i s m e r e t e t i s.**

Jugoszlávia

Hazánkban is ismertté vált az u.n. audio-vizuális globális-strukturális módszer, melynek kidolgozója Petar Guberina professzor, a Zágrábi Egyetem Bölcsészka Fonetikai Intézetének akkori igazgatója és francia munkatársa Paul Rivenc, a párisi Ecole Normale Supérieure de St. Cloud professzora.

Az Ilijaš^V - Pavuna-Horga, szerzőhármas, Guberina professzor munkatársai, 1972-ben megjelentették orosz nyelvű

"Orosz nyelv gyermekeknek" c. három könyvből álló kiadványukat. Az egyik könyv csak a képeket, a másik csak a szöveget tartalmazza, a harmadik pedig kézikönyv. (Priručnik za navstavnike.) A könyvet 9-14 éves gyermekeknek szánták. A röviden "St, Cloud-Zagreb"-nek nevezett módszer a következő alapelveken nyugszik:

1. A nyelv s t r u k t u r a . Ezért elemeit nem i z o - l á l t a n , hanem a struktura elemeivel együtt kell tanulmányozni. A nyelv percepciója is strukturák formájában megy végbe, mint az agy egyéb funkcionálása.
2. Az agy funkcionálásának alapelve a nyelvi strukturák optimális tényezőinek kiválasztása. Ehhez nem szükséges a nyelvi struktura összes eleme. E kiválasztás meghatározott, részint az elemek fizikai formája által, részint az agy struktúrája által, melyet többek között az anyanyelv nyelvi készségei biztosítanak.
3. A nyelv alapja az (orális) élő beszéd. A többi nyelvi aspektus (írott beszéd, irodalmi nyelv, nyelvi stílusok) belőle származnak. Ezért az idegen nyelvhez is ezen keresztül lehet közelíteni. Az orális beszéd elsősorban a nyelv akusztikai és artikulációs oldalait foglalja magában, azaz az összes prozodikus és fonematikus elemeket. (Intonáció, ritmus, pauza, tempó, intenzivitás, hangsúly.) Kontextusa, k ö z e g e a köznap beszédshituáció.

4. A beszédsszituáció az alapforma, melyben a nyelv reali-
zálódik. A beszédsszituáció tartalmával, emocionáltsá-
gával és életszerűségével lehetőséget nyújt arra, hogy
a grammatikát, a nyelvtani szabályokat közvetlenül ta-
nulmányozhassuk. A tanuló is ebből szerzi az idegen
nyelvről és annak nyelvtanáról az információit, maga
találja meg ezeket a szabályszerűségeket. Természetesen
be kell tartani a nyelvi anyag didaktikai adagolásának
fokozatosságát. A n y e l v i s z i t u á c i ó
különösen a nyelvelsajátítás kezdeti szakaszán fontos,
amikor a tanuló verbális lehetőségei korlátozottak, de
természetesen, a nem verbális elemek rendelkezésére
állnak.
5. A beszédsszituáció alapvető formája a d i a l ó g u s .
Az egész lexikai és nyelvtani anyag a dialógusok for-
máját kapta.
6. A beszédsszituáció és a jelentések hordozója a kép, a
diafilm, magnófelvétellel. A kép és a hang a látás és
hallás, a szem és a fül egységet alkot. A kép megjele-
nése elsődleges, - 2-3 sec. - megelőzi a hangot. A kép
szintetikus és sokoldalú, mint a valóság. A kép később
egyre jobban veszt kezdeti jelentőségéből.
7. A beszédészlelésben fontos szerepet játszik a
p s z i c h o l ó g i a i i d ő . Minél rövidebb a
beszéd hallgatásának pszichológiai ideje a beszéd va-
lóságos idejéhez képest, annál magasabb fokú a beszéd,
ill. nyelvismeret. Minthogy mi a szelekció alapján

hallgatjuk a beszédet, figyelmünk a lényeges, informatív kifejezésekre összpontosul, a felesleges elemeket nem halljuk. Ez a szelekciós alapelv vonatkozik a nyelvi megnyilatkozások minden szintjére, - a hangoktól a jelentésig. A megértés számára nekünk nem szükséges a beszéd egész fizikai realizálása, csupán néhány eleme. Más elemeket, ha jól tudjuk a nyelvet, könnyen rekonstruáljuk. Ezek a szünetek a pihenésre szükségesek, a feszültség és a feloldódás ritmikus váltakozására, amely szükséges a könnyű és ekonomikus megértés számára. A pszichológiai idő a beszédhallásban teszi lehetővé átugrani a következő elemeket és rekonstruálni a kihagyottakat. Ez az idő nem esik egybe a fizikai idővel és rendszerint megelőzi azt. Ha túlságosan nagy a távolság a két idő között, az annak a bizonyítéka, hogy még gyengén birtokoljuk a nyelvet.

8. A nyelvtan feleslegessé válik. A nyelvtani elemek (eset, idő, személy egyeztetés, stb.) nem sok információt közöl, ezeket meg lehet sejteni, ezért felesleges, a beszédhallás idején nem sok figyelmet szentelünk annak. Csak a kiválóan ismert nyelvtan segít a beszédhallásban, azaz akkor, ha az már automatizált. A tanulók viszonylag csekély nyelvi anyag birtokában megkörvonalazhatják a grammatikai struktúrákat, s így nem a nyelvtant, hanem a tartalmat hallják. A beszédshituáció segít a grammatika által kifejezettek megfejtésében.

9. A klisék, épp úgy mint a grammatika, feleslegesek. A nyelvi kontextusok és a beszédshituáció az, ami ezeket

meghatározza.

10. A kiejtést is egészében kell elsajátítani fő elemei, az intonáció és a ritmika segítségével. A tanulóknak nem szabad érvényesíteni az anyanyelvi beszédhallás strukturáját, mely hozzákötődve a beszédhalláshoz a hibák egész rendszerét teremti meg. A tanár nélkülözhetetlen a kiejtés elsajátításában, mert a tanuló a beszédet az anyanyelvre szűrőjén hallja. Az elsajátítás eme szakaszában a tanárt nem lehet semmivel helyettesíteni.
11. Ez a módszer nem hanyagolja és nem becsüli le a nyelv írott formáját. Csupán arra a periódusra halasztja, amikor a tanuló már elsajátította a nyelv akusztikai oldalát, különben az írás a maga statikusságával és sokjelentésű mivoltával a fonetikai hibák rendszeréhez vetheti vissza őt.
12. A felsorolt elvek megvalósítását biztosítva számolni kell még a segédeszközökkel, az osztály formájával és a tanulói létszámmal.

Szovjetunió.

I.

A Szovjetunióban a korai idegennyelv oktatás tekintélyes múltra tekinthet vissza. Az 1965-ig folytatott, kísérleti jellegű óvodai idegennyelv oktatásról a "Magyarországi óvónőképző Intézetek Tudományos Közleményei" III. évfolyamában megjelent összefoglaló publikációnk kitér a leg-

lényegesebb problémákra, ezért az 1965-ig megjelent közleményekre, valamint az 1964-ben megjelent T.A. Csisztyakova-E.M. Csernusenko T.I. Szolina által összeállított tankönyvre nem kívánunk jelen munkánkban kitérni.

II.

A kiadványok megjelenésének kronológiai sorrendjéhez továbbra is tartva magunkat egy leningrádi és egy omszki nyelvoktató metodikai tanácsait találjuk a Dosskoljnoe Voszpitanye c. folyóirat 1965. 4. számában. Az első foglalkozáskor motivációként beszélgetést javasol az adott országról. A további foglalkozásokon a kezdő szakaszok hagyományos kérdéseit, mondatmodelljeit javasolja alkalmazni: What is this? Is this a doll? - Yes. No. Stand up! One, two, there...stb. Az egyes foglalkozásokkal kapcsolatos utasításai arra engednek következtetni, hogy tisztában vannak a gyermekek oktatási lehetőségeivel. Módszeres eljárásaik a gyermeki imitációra és a beszédmodellek automatizálására alapul.

Vorobjova, omszki oktató a korai nyelvoktatás kezdő szakaszának folyamatát hasonlónak találja az anyanyelv elsajátításához, de megjegyyez egy lényeges különbséget: "При усвоении родного языка у ребенка существует предварительно развитый фонематический слух, тренированный длительным подготовительным периодом. При обучении же иностранному языку этой фонетической базы нет".

Ezért tulajdonít kivételes helyet a fonetikának az óvodai nyelvoktatásban. Felhívja a figyelmet, ne áldozzuk fel a természetes beszédet eltorzított didaktikai célok megvalósítására.

A Doskoljhoje Voszpitanijje 1966. évf. 7. számában A. Mateckaja harkovi, P. Kirikova Ulan-Ude-i és G. Petrov csebokszári oktatók számolnak be munkájukról. Az eltérés igen csekély, de a szavakból kiemelt és az orosz artikulációtól eltérő komponensek játékos gyakoroltatása /alveoláris hangok/, vagy a néma, hangtalan artikulálás új vonása az eddigi gyakorlatnak.

G. Petrov cikkének figyelemreméltó adata, hogy a csuvas gyerekek angolra tanításában az orosz nyelv közvetítő. A másik jelentős eltérés a f o k o z a t o s s á g r a való tudatosabb törekvés. A szemléltetésben először a tárgyat, aztán annak képét alkalmazza. Megjegyzi, hogy a szemléltetés nem csupán a s z e m a n t i z á l á s , h a n e m a b e v é s é s számára is szolgál. Megjegyzi, hogy a gyermeki emlékezet erősen függ a tevékenység jellegétől, ezért kell a megnevezett tárgyakkal játékos formában cselekvéseket végezni. A fokozatossághoz való alkalmazkodás abban is megnyilvánul, hogy a lexikai anyag megválasztásában ügyel a szavak szótagszáma is.

Z. Futerman cikkében kiemeli a játékok jelentőségét, s a játékos formák kiválasztásának fontosságát. Megállapítása szerint nem minden játék, legyen az bármilyen ujszerű és érdekes, -alkalmas az idegennyelv oktatására.

Vizsgálódásait a mozgásos játékokkal kezdi. Példát is felhoz ennek illusztrálására. Ha mindkét tevékenység külön-külön is igénybeveszi a gyermeket, az megterheléshez vezethet. Az ismert és variálható lottójátékok alkalmasabb-

nak minősülnek. Az iskolásoknál alkalmazott játékok mechanikus óvodai alkalmazása is megterhelő lehet. Az oktatás játékos jellege és a játék nem azonosítható.

Az 1967. évf. 7. számában található ugyancsak Futerman kritikája egy újabb segédeszközzől: О.С.Ханова: Занятия по английскому языку в детском саду, Изд. "Просвещение", Москва, 1965.

Hanova ezt a könyvét a nagycsoportos óvodások számára állította össze. Futerman szerint a szerző nemcsak azt közli, mit kell tanítani, hanem azt is, hogyan. Érvényesíti a résztől az egészig, a szavaktól a mondatig elvet, a lexikai anyag elsajátításában. A figyelme maximumát azonban nem a lexikának, hanem a kiejtésnek szenteli. A tanév 122 foglalkozásból áll, hetente három foglalkozás 20 perces időtartammal. Az egyéni különbségek nivellálása érdekében három-négy foglalkozás után ismétlés következik. A játékot és játékos eljárásokat jól alkalmazza. Érvényesíti a kontrasztív kiválasztást: alveoláris hangok, diftongusok és olyan hangok esetében, melyek az orosz nyelvből hiányoznak. Jól kidolgozott a rövid és hosszú hangok gyakoroltatása. Erényként állapítja meg Futerman a dialógusok dominanciáját, viszont kifogásolja a néhol iskolás tudatosítást.

К. Корецкая egy másik kézikönyvről számol be. Л.Б.Беккер: Немецкий язык для дошкольников, Пособие для учителей и воспитателей детских садов, Изд. "Просвещение", Москва-Ленинград, 1966.

A könyv szerzőjének meggyőződése, miszerint az idegennyelv oktatásának legkedvezőbb időszaka az óvodáskor, a könyv tartalma is alátámasztja. Életszerű szituációk és események, vidám játékok köré szövődik a lexikai anyag. A tematika is számol az óvodás gyermek életkori sajátosságaival. Ezért támaszkodik ez a könyv is a dialógusokra.

A hatvanas évek végén a telekommunikatív eszközöket is bekapcsolják a korai idegennyelv oktatás szolgálatába a Szovjetunióban.

A. Koszmogyemjanszkaja, a Televízió Központi stúdiójának idegen nyelvi osztálya szerkesztője számol be az óvodás korúak számára sugárzott angol nyelvű kurzusról. Mivel ezt olyanok számára szerkesztette, akik az adást otthon nézik, az oktatásban alkalmazott munkaformák egy-két gyermekkel számolnak. A tapasztalatok azt mutatják, hogy az adások tananyagának elsajátítása jóval hatékonyabb, mint az egyéni elsajátítás folyamán. Ezek az adások felelnek meg legjobban az óvodai követelményeknek, hiszen az idegennyelv magasan kvalifikált formáját valósítják meg.

Az 1966-ban kísérleti jelleggel beindított angol nyelvi kurzus legfontosabb célkitűzései közé tartozott minél vonzóbbá tenni ezeket az adásokat, olyan anyagot összeállítani, mely alkalmas lehet az óvónők számára gyakorló foglalkozásokat tervezni. Az ilyen kurzus azonban az egyéni oktatás számára is megfelelő szülők közreműködésével.

Ezek az adások specifikusak, hiszen az oktató nem látja

azokat, akiket oktat. Ezért sajátos eljárások kellettek, hogy megvalósuljon a hatékony részvétel, s a kétoldalu kommunikáció természetesnek hasson. Olyan atmoszférát kell teremteni, hogy az oktató kérdései épp úgy kiváltsák a gyermekekben a válaszáadás igényét, mintha ők is ott lennének. Az adások szüzségének olyannak kell lennie, hogy a nézők azt érezzék, közvetlenül érdekeltek az adásban.

Azt lehet mondani, hogy minden ilyen adásnak művészeti alkotásnak kell lennie, a televíziós dramaturgia törvényeinek alá kell vetnie magát, melyet a szerkesztők tervezésének váltásában, a képek megszerkesztésében vélnek megvalósulni összhangban a dramatizált cselekvéssel. A problémát bonyolítja, hogy az oktatási célt vállaló adások didaktikus voltát el kellett rejteni a néző elől. A kis nézőknek nem szabad azt érezniök, hogy őket most oktatni akarják. Az el-sajátításra szánt szó megtanulásának szükségessége a meghatározott szituációból fakad, maga a cselekvés segít abban, hogy az egyik vagy másik nyelvi jelenség megrögződjön az emlékezetben. A szüzség lehet reális vagy mese, de hajlunk afelé, hogy a meseszüzség célravezetőbb, pozitív módon hat az emocionális emlékezetre.

A kimondottan televíziós adásokra jellemző megoldások nem alkalmazhatók az óvodában, a nevelési feladatok vállalása azonban igen. Az esztétikai nevelés területén a televíziós adásoknak sokkal nagyobbak a lehetőségei, mint az óvodának.

A visszacsatolás a televízió legbonyolultabb problémája. Ennek megoldása korlátlan lehetőséget nyújt a nézőre gyakorolt hatást illetően, s a televízió önálló forrása lehet az oktatást szolgáló információknak.

Az 1968. évf. 6. számában E. Матецкая bemutat egy ilyen adást, s reagál a főleg módszertani szakemberek szkeptikus állásfoglalására a televíziós oktatást illetően, akik nem látják megoldottnak az individuális foglalkozást.

Kiemeli viszont a gyermekekre gyakorolt emocionális hatást, a gyermekek ugyanis beleélik magukat az adás cselekményébe és azonosulnak a hőssel. A gyerekek sajátos viszonyulásra Zaporozsecet idézi: "Малыши мало похожи на корректных взрослых зрителей, неподвижно созерцающих какое-нибудь произведение искусства. Если дети не стесняются и чувствуют себя свободно, то они постоянно прерывают ход повествования, вмешиваются в события, задают вопросы, пытаются помочь героям".

Az előző kísérletek alapján Матецкая végül is arra a következtetésre jut, hogy a k o l l e k t i v i d e g e n - n y e l v o k t a t á s , azaz az óvodai televíziós adások pedagógiai-pszichológiai értéke nagyobb. Ahhoz azonban, hogy az óvoda beiktassa ezeket az adásokat, minden óvodában televíziós készülék kell. A televíziós adás kétségtelen előnye addig tart, míg nem kerülnek az óvodába magasan kvalifikált szakemberek.

Ugyanebben a számban Z. Futerman a leningrádi Herzen Pedagógiai Intézet tízéves kísérleti munkájáról számol be. Az ő kezdeményezésüket követte később Moszkva, Kijev,

Harkov és a többi nagyváros.

Futerman cikke amolyan számvetés féle az elmúlt tíz esztendő kísérleteiről és azok visszhangjáról. Hogy e kezdeményezés széles körben ismertté és elismertté vált, arról tanuskodik a *P r a v d a* 1967. nov. 25. száma: "От дошкольника до инженера" - kével. A köztársaságok mintegy egyharmada foglalkozik ezzel a problémával. Futerman azonban annak ellenére, hogy kevés a jól képzett szakember, sérelmesnek tartja, hogy az óvodai nyelvoktatás nem válik általánossá annak ellenére, hogy nyelvészek, pedagógusok és pszichológusok többéves kísérletező munkája igen jó eredményekkel kecsegtet. Idézzük záró sorait: "Обидно, что проделанная лингвистами, педагогами и психологами сложная исследовательская работа, увенчавшаяся хорошими результатами, не может найти полного применения. Известно, что к концу пятилетки число детей в детских садах увеличится в 1,6 раза. Мы можем, и должны сделать все зависящее от нас, чтобы во всех детских садах иностранный язык занял свое законное место. Доказано: если ребенок овладеет иностранной речью, в детском саду, а затем продолжит его изучение в школе первого класса, то к окончанию школы он приобретает основательные знания. Нужно помнить слова М.М. Калинина о том, что каждый культурный человек должен владеть хотя бы одним иностранным языком".

A. Дов. 02. 03. 04. 05. 06. 07. 08. 09. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16. 17. 18. 19. 20. 21. 22. 23. 24. 25. 26. 27. 28. 29. 30. 31. 32. 33. 34. 35. 36. 37. 38. 39. 40. 41. 42. 43. 44. 45. 46. 47. 48. 49. 50. 51. 52. 53. 54. 55. 56. 57. 58. 59. 60. 61. 62. 63. 64. 65. 66. 67. 68. 69. 70. 71. 72. 73. 74. 75. 76. 77. 78. 79. 80. 81. 82. 83. 84. 85. 86. 87. 88. 89. 90. 91. 92. 93. 94. 95. 96. 97. 98. 99. 100. 101. 102. 103. 104. 105. 106. 107. 108. 109. 110. 111. 112. 113. 114. 115. 116. 117. 118. 119. 120. 121. 122. 123. 124. 125. 126. 127. 128. 129. 130. 131. 132. 133. 134. 135. 136. 137. 138. 139. 140. 141. 142. 143. 144. 145. 146. 147. 148. 149. 150. 151. 152. 153. 154. 155. 156. 157. 158. 159. 160. 161. 162. 163. 164. 165. 166. 167. 168. 169. 170. 171. 172. 173. 174. 175. 176. 177. 178. 179. 180. 181. 182. 183. 184. 185. 186. 187. 188. 189. 190. 191. 192. 193. 194. 195. 196. 197. 198. 199. 200. 201. 202. 203. 204. 205. 206. 207. 208. 209. 210. 211. 212. 213. 214. 215. 216. 217. 218. 219. 220. 221. 222. 223. 224. 225. 226. 227. 228. 229. 230. 231. 232. 233. 234. 235. 236. 237. 238. 239. 240. 241. 242. 243. 244. 245. 246. 247. 248. 249. 250. 251. 252. 253. 254. 255. 256. 257. 258. 259. 260. 261. 262. 263. 264. 265. 266. 267. 268. 269. 270. 271. 272. 273. 274. 275. 276. 277. 278. 279. 280. 281. 282. 283. 284. 285. 286. 287. 288. 289. 290. 291. 292. 293. 294. 295. 296. 297. 298. 299. 300. 301. 302. 303. 304. 305. 306. 307. 308. 309. 310. 311. 312. 313. 314. 315. 316. 317. 318. 319. 320. 321. 322. 323. 324. 325. 326. 327. 328. 329. 330. 331. 332. 333. 334. 335. 336. 337. 338. 339. 340. 341. 342. 343. 344. 345. 346. 347. 348. 349. 350. 351. 352. 353. 354. 355. 356. 357. 358. 359. 360. 361. 362. 363. 364. 365. 366. 367. 368. 369. 370. 371. 372. 373. 374. 375. 376. 377. 378. 379. 380. 381. 382. 383. 384. 385. 386. 387. 388. 389. 390. 391. 392. 393. 394. 395. 396. 397. 398. 399. 400. 401. 402. 403. 404. 405. 406. 407. 408. 409. 410. 411. 412. 413. 414. 415. 416. 417. 418. 419. 420. 421. 422. 423. 424. 425. 426. 427. 428. 429. 430. 431. 432. 433. 434. 435. 436. 437. 438. 439. 440. 441. 442. 443. 444. 445. 446. 447. 448. 449. 450. 451. 452. 453. 454. 455. 456. 457. 458. 459. 460. 461. 462. 463. 464. 465. 466. 467. 468. 469. 470. 471. 472. 473. 474. 475. 476. 477. 478. 479. 480. 481. 482. 483. 484. 485. 486. 487. 488. 489. 490. 491. 492. 493. 494. 495. 496. 497. 498. 499. 500. 501. 502. 503. 504. 505. 506. 507. 508. 509. 510. 511. 512. 513. 514. 515. 516. 517. 518. 519. 520. 521. 522. 523. 524. 525. 526. 527. 528. 529. 530. 531. 532. 533. 534. 535. 536. 537. 538. 539. 540. 541. 542. 543. 544. 545. 546. 547. 548. 549. 550. 551. 552. 553. 554. 555. 556. 557. 558. 559. 560. 561. 562. 563. 564. 565. 566. 567. 568. 569. 570. 571. 572. 573. 574. 575. 576. 577. 578. 579. 580. 581. 582. 583. 584. 585. 586. 587. 588. 589. 590. 591. 592. 593. 594. 595. 596. 597. 598. 599. 600. 601. 602. 603. 604. 605. 606. 607. 608. 609. 610. 611. 612. 613. 614. 615. 616. 617. 618. 619. 620. 621. 622. 623. 624. 625. 626. 627. 628. 629. 630. 631. 632. 633. 634. 635. 636. 637. 638. 639. 640. 641. 642. 643. 644. 645. 646. 647. 648. 649. 650. 651. 652. 653. 654. 655. 656. 657. 658. 659. 660. 661. 662. 663. 664. 665. 666. 667. 668. 669. 670. 671. 672. 673. 674. 675. 676. 677. 678. 679. 680. 681. 682. 683. 684. 685. 686. 687. 688. 689. 690. 691. 692. 693. 694. 695. 696. 697. 698. 699. 700. 701. 702. 703. 704. 705. 706. 707. 708. 709. 710. 711. 712. 713. 714. 715. 716. 717. 718. 719. 720. 721. 722. 723. 724. 725. 726. 727. 728. 729. 730. 731. 732. 733. 734. 735. 736. 737. 738. 739. 740. 741. 742. 743. 744. 745. 746. 747. 748. 749. 750. 751. 752. 753. 754. 755. 756. 757. 758. 759. 760. 761. 762. 763. 764. 765. 766. 767. 768. 769. 770. 771. 772. 773. 774. 775. 776. 777. 778. 779. 780. 781. 782. 783. 784. 785. 786. 787. 788. 789. 790. 791. 792. 793. 794. 795. 796. 797. 798. 799. 800. 801. 802. 803. 804. 805. 806. 807. 808. 809. 810. 811. 812. 813. 814. 815. 816. 817. 818. 819. 820. 821. 822. 823. 824. 825. 826. 827. 828. 829. 830. 831. 832. 833. 834. 835. 836. 837. 838. 839. 840. 841. 842. 843. 844. 845. 846. 847. 848. 849. 850. 851. 852. 853. 854. 855. 856. 857. 858. 859. 860. 861. 862. 863. 864. 865. 866. 867. 868. 869. 870. 871. 872. 873. 874. 875. 876. 877. 878. 879. 880. 881. 882. 883. 884. 885. 886. 887. 888. 889. 890. 891. 892. 893. 894. 895. 896. 897. 898. 899. 900. 901. 902. 903. 904. 905. 906. 907. 908. 909. 910. 911. 912. 913. 914. 915. 916. 917. 918. 919. 920. 921. 922. 923. 924. 925. 926. 927. 928. 929. 930. 931. 932. 933. 934. 935. 936. 937. 938. 939. 940. 941. 942. 943. 944. 945. 946. 947. 948. 949. 950. 951. 952. 953. 954. 955. 956. 957. 958. 959. 960. 961. 962. 963. 964. 965. 966. 967. 968. 969. 970. 971. 972. 973. 974. 975. 976. 977. 978. 979. 980. 981. 982. 983. 984. 985. 986. 987. 988. 989. 990. 991. 992. 993. 994. 995. 996. 997. 998. 999. 1000. 1001. 1002. 1003. 1004. 1005. 1006. 1007. 1008. 1009. 1010. 1011. 1012. 1013. 1014. 1015. 1016. 1017. 1018. 1019. 1020. 1021. 1022. 1023. 1024. 1025. 1026. 1027. 1028. 1029. 1030. 1031. 1032. 1033. 1034. 1035. 1036. 1037. 1038. 1039. 1040. 1041. 1042. 1043. 1044. 1045. 1046. 1047. 1048. 1049. 1050. 1051. 1052. 1053. 1054. 1055. 1056. 1057. 1058. 1059. 1060. 1061. 1062. 1063. 1064. 1065. 1066. 1067. 1068. 1069. 1070. 1071. 1072. 1073. 1074. 1075. 1076. 1077. 1078. 1079. 1080. 1081. 1082. 1083. 1084. 1085. 1086. 1087. 1088. 1089. 1090. 1091. 1092. 1093. 1094. 1095. 1096. 1097. 1098. 1099. 1100. 1101. 1102. 1103. 1104. 1105. 1106. 1107. 1108. 1109. 1110. 1111. 1112. 1113. 1114. 1115. 1116. 1117. 1118. 1119. 1120. 1121. 1122. 1123. 1124. 1125. 1126. 1127. 1128. 1129. 1130. 1131. 1132. 1133. 1134. 1135. 1136. 1137. 1138. 1139. 1140. 1141. 1142. 1143. 1144. 1145. 1146. 1147. 1148. 1149. 1150. 1151. 1152. 1153. 1154. 1155. 1156. 1157. 1158. 1159. 1160. 1161. 1162. 1163. 1164. 1165. 1166. 1167. 1168. 1169. 1170. 1171. 1172. 1173. 1174. 1175. 1176. 1177. 1178. 1179. 1180. 1181. 1182. 1183. 1184. 1185. 1186. 1187. 1188. 1189. 1190. 1191. 1192. 1193. 1194. 1195. 1196. 1197. 1198. 1199. 1200. 1201. 1202. 1203. 1204. 1205. 1206. 1207. 1208. 1209. 1210. 1211. 1212. 1213. 1214. 1215. 1216. 1217. 1218. 1219. 1220. 1221. 1222. 1223. 1224. 1225. 1226. 1227. 1228. 1229. 1230. 1231. 1232. 1233. 1234. 1235. 1236. 1237. 1238. 1239. 1240. 1241. 1242. 1243. 1244. 1245. 1246. 1247. 1248. 1249. 1250. 1251. 1252. 1253. 1254. 1255. 1256. 1257. 1258. 1259. 1260. 1261. 1262. 1263. 1264. 1265. 1266. 1267. 1268. 1269. 1270. 1271. 1272. 1273. 1274. 1275. 1276. 1277. 1278. 1279. 1280. 1281. 1282. 1283. 1284. 1285. 1286. 1287. 1288. 1289. 1290. 1291. 1292. 1293. 1294. 1295. 1296. 1297. 1298. 1299. 1300. 1301. 1302. 1303. 1304. 1305. 1306. 1307. 1308. 1309. 1310. 1311. 1312. 1313. 1314. 1315. 1316. 1317. 1318. 1319. 1320. 1321. 1322. 1323. 1324. 1325. 1326. 1327. 1328. 1329. 1330. 1331. 1332. 1333. 1334. 1335. 1336. 1337. 1338. 1339. 1340. 1341. 1342. 1343. 1344. 1345. 1346. 1347. 1348. 1349. 1350. 1351. 1352. 1353. 1354. 1355. 1356. 1357. 1358. 1359. 1360. 1361. 1362. 1363. 1364. 1365. 1366. 1367. 1368. 1369. 1370. 1371. 1372. 1373. 1374. 1375. 1376. 1377. 1378. 1379. 1380. 1381. 1382. 1383. 1384. 1385. 1386. 1387. 1388. 1389. 1390. 1391. 1392. 1393. 1394. 1395. 1396. 1397. 1398. 1399. 1400. 1401. 1402. 1403. 1404. 1405. 1406. 1407. 1408. 1409. 1410. 1411. 1412. 1413. 1414. 1415. 1416. 1417. 1418. 1419. 1420. 1421. 1422. 1423. 1424. 1425. 1426. 1427. 1428. 1429. 1430. 1431. 1432. 1433. 1434. 1435. 1436. 1437. 1438. 1439. 1440. 1441. 1442. 1443. 1444. 1445. 1446. 1447. 1448. 1449. 1450. 1451. 1452. 1453. 1454. 1455. 1456. 1457. 1458. 1459. 1460. 1461. 1462. 1463. 1464. 1465. 1466. 1467. 1468. 1469. 1470. 1471. 1472. 1473. 1474. 1475. 1476. 1477. 1478. 1479. 1480. 1481. 1482. 1483. 1484. 1485. 1486. 1487. 1488. 1489. 1490. 1491. 1492. 1493. 1494. 1495. 1496. 1497. 1498. 1499. 1500. 1501. 1502. 1503. 1504. 1505. 1506. 1507. 1508. 1509. 1510. 1511. 1512. 1513. 1514. 1515. 1516. 1517. 1518. 1519. 1520. 1521. 1522. 1523. 1524. 1525. 1526. 1527. 1528. 1529. 1530. 1531. 1532. 1533. 1534. 1535. 1536. 1537. 1538. 1539. 1540. 1541. 1542. 1543. 1544. 1545. 1546. 1547. 1548. 1549. 1550. 1551. 1552. 1553. 1554. 1555. 1556. 1557. 1558. 1559. 1560. 1561. 1562. 1563. 1564. 1565. 1566. 1567. 1568. 1569. 1570. 1571. 1572. 1573. 1574. 1575. 1576. 1577. 1578. 1579. 1580. 1581. 1582. 1583. 1584. 1585. 1586. 1587. 1588. 1589. 1590. 1591. 1592. 1593. 1594. 1595. 1596. 1597. 1598. 1599. 1600. 1601. 1602. 1603. 1604. 1605. 1606. 1607. 1608. 1609. 1610. 1611. 1612. 1613. 1614. 1615. 1616. 1617. 1618. 1619. 1620. 1621. 1622. 1623. 1624. 1625. 1626. 1627. 1628. 1629. 1630. 1631. 1632. 1633. 1634. 1635. 1636. 1637. 1638. 1639. 1640. 1641. 1642. 1643. 1644. 1645. 1646. 1647. 1648. 1649. 1650. 1651. 1652. 1653. 1654. 1655. 1656. 1657. 1658. 1659. 1660. 1661. 1662. 1663. 1664. 1665. 1666. 1667. 1668. 1669. 1670. 1671. 1672. 1673. 1674. 1675. 1676. 1677. 1678. 1679. 1680. 1681. 1682. 1683. 1684. 1685. 1686. 1687. 1688. 1689. 1690. 1691. 1692. 1693. 1694. 1695. 1696. 1697. 1698. 1699. 1700. 1701. 1702. 1703. 1704. 1705. 1706. 1707. 1708. 1709. 1710. 1711. 1712. 1713. 1714. 1715. 1716. 1717. 1718. 1719. 1720. 1721. 1722. 1723. 1724. 1725. 1726. 1727. 1728. 1729. 1730. 1731. 1732. 1733. 1734. 1735. 1736. 1737. 1738. 1739. 1740. 1741. 1742. 1743. 1744. 1745. 1746. 1747. 1748. 1749. 1750. 1751. 1752. 1753. 1754. 1755. 1756. 1757. 1758. 1759. 1760. 1761. 1762. 1763. 1764. 1765. 1766. 1767. 1768. 1769. 1770. 1771. 1772. 1773. 1774. 1775. 1776. 1777. 1778. 1779. 1780. 1781. 1782. 1783. 1784. 1785. 1786. 1787. 1788. 1789. 1790. 1791. 1792. 1793. 1794. 1795. 1796. 1797. 1798. 1799. 1800. 1801. 1802. 1803. 1804. 1805. 1806. 1807. 1808. 1809. 1810. 1811. 1812. 1813. 1814. 1815. 1816. 1817. 1818. 1819. 1820. 1821. 1822. 1823. 1824. 1825. 1826. 1827. 1828. 1829. 1830. 1831. 1832. 1833. 1834. 1835. 1836. 1837. 1838. 1839. 1840. 1841. 1842. 1843. 1844. 1845. 1846. 1847. 1848. 1849. 1850. 1851. 1852. 1853. 1854. 1855. 1856. 1857. 1858. 1859. 1860. 1861. 1862. 1863. 1864. 1865. 1866. 1867. 1868. 1869. 1870. 1871. 1872. 1873. 1874. 1875. 1876. 1877. 1878. 1879. 1880. 1881. 1882. 1883. 1884. 1885. 1886. 1887. 1888. 1889. 1890. 1891. 1892. 1893. 1894. 1895. 1896. 1897. 1898. 1899. 1900. 1901. 1902. 1903. 1904. 1905. 1906. 1907. 1908. 1909. 1910. 1911. 1912. 1913. 1914. 1915. 1916. 1917. 1918. 1919. 1920. 1921. 1922. 1923. 1924. 1925. 1926. 1927. 1928. 1929. 1930. 1931. 1932. 1933. 1934. 1935. 1936. 1937. 1938. 1939. 1940. 1941. 1942. 1943. 1944. 1945. 1946. 1947. 1948. 1949. 1950. 1951. 1952. 1953. 1954. 1955. 1956. 1957. 1958. 1959. 1960. 1961. 1962. 1963. 1964. 1965. 1966. 1967. 1968. 1969. 1970. 1971. 1972. 1973. 1974. 1975. 1976. 1977. 1978. 1979. 1980. 1981. 1982. 1983. 1984. 1985. 1986. 1987. 1988. 1989. 1990. 1991. 1992. 1993. 1994. 1995. 1996. 1997. 1998. 1999. 2000. 2001. 2002. 2003. 2004. 2005. 2006. 2007. 2008. 2009. 2010. 2011. 2012. 2013. 2014. 2015. 2016. 2017. 2018. 2019. 2020. 2021. 2022. 2023. 2024. 2025. 2026. 2027. 2028. 2029. 2030. 2031. 2032. 2033. 2034. 2035. 2036. 2037. 2038. 2039. 2040. 2041. 2042. 2043. 2044. 2045. 2046. 2047. 2048. 2049. 2050. 2051. 2052. 2053. 2054. 2055. 2056. 2057. 2058. 2059. 2060. 2061. 2062. 2063. 2064. 2065. 2066. 2067. 2068. 2069. 2070. 2071. 2072. 2073. 2074. 2075. 2076. 2077. 2078. 2079. 2080. 2081. 2082. 2083. 2084. 2085. 2086. 2087. 2088. 2089. 2090. 2091. 2092. 2093. 2094. 2095. 2096. 2097. 2098. 2099. 2100. 2101. 2102. 2103. 2104. 2105. 2106. 2107. 2108. 2109. 2110. 2111. 2112. 2113. 2114. 2115. 2116. 2117. 2118. 2119. 2120. 2121. 2122. 2123. 2124. 2125. 2126. 2127. 2128. 2129. 2130. 2131. 2132. 2133. 2134. 2135. 2136. 2137. 2138. 2139. 2140. 2141. 2142. 2143. 2144. 2145. 2146. 2147. 2148. 2149. 2150. 2151. 2152. 2153. 2154. 2155. 2156. 2157. 2158. 2159. 2160. 2161.

Az idegennyelv és anyanyelv oktatása címmel jelent meg L. Kalinina cikke a Doskolnoje Voszpitanyije 1969. 6. számában. Kaninyina tényként szögezi le, hogy az ötéves gyermek aktívan birtokolja anyanyelvét mint az érintkezés eszközét, elsajátította a beszéd formáit és funkcióit. Fejlődik fonematikus hallása és beszédmotorikus érzékenysége. Helyesen sajátították el és artikulálják anyanyelvük beszédhangjait nagy többségükben és észreveszik a maguk és társaik hibás artikulációját. Ez a kritikai viszony már megfelel ennek a korosztálynak.

Az anyanyelv aktív szótára ebben a szakaszban több mint kétezer szó. A gyermek ismerős szavainak tárgyakhoz és jelenségekhez való vonatkoztatása meglehetősen szilárd, bár e szavak tartalmi értelmezését még nem teljesen sajátították el, hiszen a fogalomalkotás még csak a kialakulás stádiumában van. Sőt mi több, minden szó a gyermek tudatában az általánosítás különböző szintű fogalmaihoz kapcsolódik.

Az ötévesek anyanyelve már jó alapot szolgálhat az idegennyelv elsajátításához. Felvetődik azonban a kérdés: milyen a z e l s a j á t í t á s m e c h a n i z m u s a ezeknél a gyermekeknél? M i a z a n y a n y e l v s z e r e p e a z i d e g e n n y e l v e l s a j á t í t á s á b a n ? Milyen formában jelentkezik az anyanyelv az idegennyelv elsajátításának első évében?

Kalinyina Zsinkinre, Szokolovra és Krasznogorszkijra hivatkozva közli, hogy az idegennyelv elsajátítása, fone-

tikája, lexikája és grammatikája épp úgy, mint az anyanyelvé, asszociatív kapcsolatok révén valósul meg a közvetlen valóság szignáljainak anyanyelvi és idegennyelvi egybeesése alapján.

Kalinyina megfigyelései alapján arra a következtetésre jutott, hogy az idegennyelvi ekvivalens elsajátítása az anyanyelven keresztül történik. Az új szavak kiejtésében meg elevenedik a korábban kialakult kapcsolat az anyanyelv beszédmotorikus képei és a megfelelő fogalom között, s ki egészül az idegennyelvi szó új beszédmotorikai és hallási képeivel (obraz) K e z d e t b e n a z ö s s z e s a l a p v e t ő f u n k c i ó k a t az anyanyelv látja el, később, a megszilárdulás mértéke szerint t r a n s z - f e r á l ó d n a k ezek a funkciók az anyanyelvről az idegennyelvre.

Ha az oktató az adott tárgy felmutatása után azt idegen nyelven nevezi meg, ebben az esetben is részt vesz-e az anyanyelv az elsajátításban?

Angol nyelvű felszólítások megfelelő gesztussal kísérve ugyanugy kiváltották az adekvát cselekvést, mint az anyanyelviek. Ezek után lefordították a gyermekkel a közölt utasításokat és megállapították, hogy a gyerekek helyesen értelmezték azokat.

Az adekvát cselekvéseket nem az idegen szó hangkomplexuma váltotta ki, hanem a bemutatott cselekvések és gesztusok, melyek kiváltották az anyanyelvi szót és a vele tartós

asszociatív kapcsolatban lévő fogalmat. A szemléltető szemantizáció sem zárja ki az anyanyelv részvételét. A közvetlen jelzések elevenítik meg a gyermek tudatában az idegennyelvi szó anyanyelvi ekvivalensét. A megszilárdulás után ezekre a jelzésekre már nincs szükség, a gyerekek helyesen reagálnak az idegennyelvi közlésre is.

Ha ki is kapcsolható az anyanyelvi szó (fordítás) a gyermek külső beszédéből, nem kapcsolható ki az anyanyelv a belső beszédéből. A fogalom kapcsolata az anyanyelvi hallási-beszédmotorikai képpel tartós, s nem helyettesíthető az új idegennyelvi ekvivalens hallási-beszédmotorikai képével a szemléletes szemantizálás közvetlen módjával.

Kalinyina felhívja a figyelmet Vigotszkijnek az idegennyelvi oktatással kapcsolatos ajánlására: különös gondot kell fordítani a rejtett beszédjelenességek területére, azaz a gyerekek belső beszédére.

Az anyanyelv részvétele az idegennyelv elsajátításában független az alkalmazott módszertől. Pavlov szerint az anyanyelvi szó különleges "jel", s mint ilyen, gyorsan bekapcsolja az idegennyelvi szót a gyermeki ismeretek rendszerébe, egybekapcsolja azt a fogalommal, s átadja annak saját funkcióját. Következésképpen az anyanyelv szerepe az első szakaszban jelentősen szélesebb körű, s nem lehet azt leszűkíteni.

t e n i csupán a fordítási funkcióra.

Felmerül a kérdés, s z ü k s é g v a n - e f o r d í -
t á s r a az idegennyelv elsajátításakor? Egy kísérletet
végezve megállapították, hogy lényegesen nehezebb illetve
lassabb volt a bevésés akkor, ha a gyermekek nem értették
a tanult dal szövegét. Kolcova, Znamenszkaja, Lurija és
Fradkina szerint is a gyermekek igen korán kezdenek rea-
gálni a szó értelmi tartalmára. Ignorálni ezt a megismerő
szükségletet ellentmond abbéli törekvésünknek, hogy a gyer-
mek tapasztalatokat szerezzen.

A meg nem értett szavak, szókapcsolatok a mechanikus em-
lékezet tréningjét jelentik csupán, mely pedagógiai szem-
pontból célszerűtlen. A gyermekek fordítás nélkül csupán
azokat a kifejezéseket értik meg, amelyek szemléltethetők.
Ha a szemléltetés nem tárja fel a teljes jelentést, az
idegen szavak nem asszociálódnak a fogalommal.

M i l y e n m ó d s z e r e k a l e g c é l r a v e -
z e t ő b b e k a gyermekek idegennyelvre oktatásában?

A direkt módszer alkalmazása az óvodában gyakorlatilag
lehetetlen. A gyermekek két-három alkalommal foglalkoznak
az idegen nyelvvel, ezért az idegennyelv hallgatása és
beszélgetés idegen nyelven meglehetősen korlátozott.

Nem célravezető a fordító-összehasonlító módszer sem,
annak ellenére, hogy alkalmat nyújt az idegennyelvi ismer-
etek ellenőrzésére.

Kalinyina a továbbiakban kitér arra, hogy a szemléltetés alkalmazása lehetővé teszi a gyermekeknek az idegennyelvi anyag tartalmának és jelentésének önálló megértésére abban az esetben, ha ezek ismert játékok, tárgyak és ismeretek a velük való cselekvések. Eközben aktivizálódik nemcsak az emlékezet, hanem a gondolkodás is, fejlődik a különféle értelmi cselekvések és a megismerés önállósága.

A tárgyak tulajdonságait, a formáit, szint, nagyságot és térbeli viszonyaikat a gyermekek nehezebben sajátítják el idegen nyelven. Egyes ilyen esetekben nem lehet mellőzni a fordítást, az anyanyelvi külső beszédet.

A fogalmak általánosításának szintje nem egyforma az anyanyelven. Ha a fogalom nem eléggé általánosított, nehezebben jön létre asszociatív kapcsolat az idegennyelvi hangkapcsolattal.

Ami a fonetikát illeti, a megfelelően kifejlett fonematikus hallás az anyanyelven és néhány készség alapul szolgál az artikulációs és hallási érzékenységnek idegen nyelven. Néhány beszédkésztség közvetlenül transzferálódik, néhány azonban megváltozik. Természetesen, az idegennyelvi közlések többszöri megismétlése elengedhetetlen követelmény még ebben az esetben is.

A grammatikai sajátosságok egybevetése, illetve azok különbözősége (az orosz nyelven pl. a többesszám, az orosz gyermekeknek a névelő) megkezdődik már az óvodában. Az elemző-

szintetizáló képesség fejlesztést és atudatosulást elősegíti.

I. Krivorog cikke a magnetofon használatával kapcsolatos. A magnetofon alkalmazása mellett szól az a körülmény, hogy a gyermekek többféle interpretálásban kell találkozniok idegennyelvü megnyilatkozásokkal. Krivorog szerint mind a hazai, mind a külföldi szakirodalom meggyőzi őt ebben. A gyermekek főleg azokat a nyelvi megnyilatkozásokat észlelik a legjobban, melyek hangmagassága közelit az övékéhez. Ez azonban nem minden oktatónál meglévő tulajdonság.

Az idegennyelv előnye éppen abban rejlik, hogy ujrafejlesztésre készíti a különböző érzékelési szférákat, ezzel finomítja ezeket.

Oktatás közben a nyelvoktató lassu tempót használ, percenként mintegy 60-75 szó az átlag. Ezzel szemben a normális beszédtempó (angolnál) 150 szó percenként.

Az intonáció a fonetika egyik legnehezebb problémája. A szerző ebben is a magnetofon segítségét érzi jelentősnek. Ebben a számban található még Z. Futerman szemléje az eddig megjelent cikkekről.

Az idegen szavak kiejtésének elsajátításáról szól Z. Futerman cikke a Doskoljnoe Voszpitanyije 1971. 1. számában.

A kiejtés hagyományos tudatos elsajátítása (hangképzés, transzkripció) óvodások számára nem életkornak megfelelő. De nem is szükséges, hisz a legbonyolultabb hangkapcsolatok is sikeresebben elsajátíthatók számukra, mint a felnőttek

számára, mert imitációs képességük rendkívül fejlett. Az idegennyelv hangjainak reprodukálása az auditív percepció finomságáról és a beszédszervek hajlékonyságáról tanuskodik.

Az imitáció mint a kicsinyek elsajátításának egyik legeggtivebb módja, magára vonta a külföldi tudósok figyelmét is. Paul Passi és Palmer szerint az sikeres elsajátítás titka éppen az imitációban rejlik.

Futerman az egyik kijeui óvodában azonban találkozott magyarázat alapján artikulált angol hanggal. Szerinte a csupán imitációs alapon képzett hang nem olyan effektív, mint az előbbi eljárással képzett.

Sok oktató nem helyez hangsulyt a kiejtés minőségére. Az utóbbi évek idevágó szakirodalma a nyelvi modellek, dalok, vonzó játékok elsajátításának módszertanával foglalkozik rendszerint, s a gyermekek kiejtése sok kívánnivalót hagy maga után.

Futerman kitér egy fontos fiziológiai momentumra a gyermeki fejlődésben: a fogváltásra, azzal a megjegyzéssel, hogy ettől nem kell tartani, amit példákkal is alátámaszt. De rendkívül ügyelni kell, hogy a kiejtés defektusait a társak nehogv kigunyolják, mert ez gátlásossá teszi a gyermeket és megakadályozza a hibák kiküszöbölésében. Hasonló akadályoztatás a szülők jóindulatu, de szakszerütlen közreműködése.

Az anyanyelvi beszédhibák kiküszöbölésében az idegennyelvi gyakorlatok rendkívül jelentősek Futerman tapasztalatai alapján.

A legutolsó cikk, amelyet a Doskoljnoe Voszpitanyije 1974. évf. hasábjain találunk, s amely kimondottan az idegennyelv oktatásának problematikájához tartozik, ismét csak Z. Futerman tollából: az óvodás korúak idegennyelvre oktatásának ~~g~~pszichológiai aspektusával foglalkozik. "Обучение детей дошкольного возраста иностранному языку не только расширяет их кругозор и коммуникативные потенциальные возможности, но и интенсифицируют сам процесс познания, развивают способность наблюдать и запоминать явления внешнего мира, дифференцировать их, прививать ребенку умение быть сосредоточиванным и внимательным".

Futerman azt tapasztalta, hogy az idegennyelvi foglalkozásokon a gyermekek jobban koncentrálnak, érdeklődőbbek, egyre többet akarnak tudni.

Az idegennyelv oktatójának legalapvetőbb feladata nemcsak a nyelv elsajátítása, hanem annak a m e g f i g y e l é s e i s , m i l y e n v á l t o z á s , t ö k é l e t e s e d é s k ö v e t k e z e t t b e n ö v e n d é k e i p s z i c h i k u s f e j l ő d é s é b e n , s i r á n y t adni ezeknek a változásoknak. Leusinát idézi: "Нередко считают, что сам по себе факт приобретения знаний развивает ум ребенка. Такой взгляд ошибочен. Ведь случается, что дети запоминают сообщаемые им знания, не осмыслив их, не умея использовать в иных условиях". /Дошкольное воспитание, 1969. № 9. стр. 57./

Ismeretes, - mondja Futerman, - hogy néhány idegennyelv-
oktató a mennyiségi eredményt hajhászva az óvodás gyerme-
kekre jellemző m e c h a n i k u s e l s a j á t i -
t á s r a é p i t , m e g f e l e d k e z i k a z

elsajátítás minőségéről, arról, hogy a gyermeket a tudatos tanulásra nevelje. Előfordul, hogy a gyermek elsajátít ugyan 250-300 szót, de nem tud mesélni egy egyszerű kép alapján.

Futerman a lexika tudatos elsajátítására buzdít (előkészítő csoport: 6-7 évesek). Az ilyen elsajátítás a gyermeki gondolkodással kapcsolatos.

A Magyar Pszichológiai Szemle 1962. évf. 4. számában (457. old.) közlik B. V. Beljajev tanulmányát "A külföldi (Nyugat-Európai és amerikai) idegennyelv-oktatás lélektani jellemzéséhez" címmel. E tanulmányt olyan összefoglalónak szánja, mely az idegennyelv-oktatási lélektanának legfontosabb problémáira vonatkoznak.

Egyik ilyen probléma az elmélet és gyakorlat aránya a nyelvoktatásban. Johnson (1934) szerint az idegennyelvnek az oktatás folyamán tevékenységnek kell lennie, nem pedig elméletnek. Patterson (1937) fejtegetéséből kiviláglik, hogy a nyelvet részint jelrendszernek, részint nyelvhasználatnak fogja fel. Ugyanő szerint a nyelv-tan az oktatásban nem tudományos rendszer, hanem funkcionális tényező. A nyelvet nem az anyanyelvi ekvivalensekkel kell asszociálni, hanem a gondolkodással.

Az idegennyelv autonómiáját Pattersonon kívül Epstein és Stern is hangoztatja. A tárggyal való direkt kapcsolata a szónak csak az oktatás kezdetén lényeges, később már az indirekt kapcsolat az ajánlatosabb. (Scholakowska).

Beljajev kifejti, hogy az idegen szónak akár az anyanyelvi szóval, akár a denotátummal való kapcsolata az asszociációs pszichológia tételeiből nyert megfogalmazást és aszerint elemezték. Az ember azonban nem tárgyképzetekben hanem általános fogalmakban gondolkodik. Szerinte a fogalommal kell összekapcsolni az idegennyelvi szót. Az egyik nyugati pszichológus, Gassmann szerint a kétféle képzet: tárgyképzet-szóképzet egyesítése adja a fogalmat.

Vannak olyanok is, akik nem a gondolkodás, hanem az emlékezés feladataként tekintik az idegennyelv elsajátítását. Az idegennyelv elsajátítása csupán verbális folyamat, nem akadály a gondolkodás fejlődésének.

Van olyan vélemény is, mely szerint az idegennyelv más fogalmat fejez ki, mely abból adódik, hogy a szavak közötti különbség a fogalmak közötti különbségből adódik./Miller 1944./példája: az orosz учить jelentése: to teach és to learn. A szerző abból azt a következtetést vonja le, hogy nem az idegen nyelvet, hanem az idegen nyelven való gondolkodást kell tanítanunk, arra kell törekednünk, hogy a tanulók a nyelvvel együtt az illető nép kulturáját, szellemét is elsajátítsák.

Thomas (1955) azt állítja, hogy 2-7 éves korban lehet a nyelvet tisztán gyakorlati úton elsajátítani, mert ebben a korban a közvetlen érzékelés a tanulás alapja.

Abban a kérdésben, melyik formával, a beszélt vagy az írott

nyelvvel kell-e kezdeni; az orális szakasszal való kezdés felel meg a pszichológiai eredményeknek. Patterson (1937) szerint az írásbeli nyelvhasználat olyan képességekből áll, melyek másodlagosak, és csak az elsődleges képességek, vagyis a szóbeli nyelvhasználat alapján keletkeznek és funkcionálnak.

Osgood és Sebeok (1954) különbséget tesznek az idegennyelv elsajátításának két legfőbb formája között. Az első esetben a nyelvi eszközök kétfél sora ugyanazzal a szemantikai sorral asszociálódik, a második esetben viszont mindegyik nyelvi eszköz-sor specifikus szemantikai sorral asszociálódik. Igazi, normális nyelvtudásról csak a második esetben lehet beszélni. A második esetben a fordítás nagyon nehéz.

A nyelvtanulási módszerekkel kapcsolatban Pargment szerint sem tanár, sem módszer nélkül nem megy a nyelvtanulás. Eredményes az oktatás csak abban az esetben lesz, ha hozzáértő a tanár, ha elég sokáig tart az oktatás, ha kevés a tanuló és nem nagy az egyéb megterhelésük.

A század első felé: nyelvoktatási pszichológiájának számos haladó vonása van:

1. A nyelvhasználat gyakorlása, a nyelv elmélete csak evvel kapcsolatos.
2. Az idegennyelv és a gondolkodás közvetlen kapcsolata, az idegen nyelven való gondolkodás a cél.

3. A szemantizációnak többféle eszköze van, nem csupán a fordítás.
4. Nem atomisztikusan, szavak tanulásával kell lexikai tudásra szert tenni, s a lexika a legfontosabb.
5. Elsődleges a beszédhallgatás és a beszélgetés.
6. Annak elismerése, hogy a módszerek kidolgozását, azok legracionálisabb formáját kell megoldani.

Е.И.Негнєвицкая - А.М.Шахнарович :Я з ы к и , д е т и
"Наука", Москва /1981) A.A. Leontyev bevezetőjével került
kiadásra. Leontyev nagy értékének tartja, hogy a könyv világos,
pontos, de rövid megformálást nyújt a gyermeki beszéd-
fejlődés koncepciójáról. Szerinte Nyegnyevickaja feltette
az i-re a pontot, amikor a z ó v o d á s k o r u a k
i d e g e n n y e l v - o k t a t á s á n a k m ó d s z e r
t a n á t k i d o l g o z t a . Pszichológiai, módszertani
és lingvisztikai szempontból jóval többet nyújt, amennyiben
túlnő azokon a határokon, amelyet a pedagógiai gyakorlat
keretei megszabnak.

Külön érdemként említi Leontyev a könyv világos, meggyőző
és tömör stílusát, így másoknak is jobban hozzáférhető a
tartalom, nemcsak kimondottan a szakembereknek.

A könyv olyan pedagógiai hitvallást jósol, mely teljes mértékben megfelel a pedagógia és metodika fejlődési tendenciájának: komplex gyermeki személyiségfejlődés; gondolkodás, emóciók, képzelet, alkotásra oktatás, aktivizálás. Emellett

az oktatás maga is alkotómunka.

E könyv is egyike azoknak, melynek tanulmányozásakor e sorok szerzője felmentést kér az alól, hogy Nyegnyevickaja és Sahnarovics megállapításait kommentár nélkül közölje.

Az első fejezet (Для чего нужна лингвистика сегодня / egyik figyelemreméltó megállapítása, milyen keveset tudunk a nyelvről, erről a "legemberibb" dologról. Ezt a megállapítást felfoghatjuk páratlan szerénységnek is, hiszen a könyv szerzői ezt később megcáfolják saját munkájukkal, de vehetjük vádnak is, mely a tudományok humanizálását kéri számon.

A szerzők már munkájuk elején h a t á r o z o t t k ü -
l ö n b s é g e t t e s z n e k n y e l v é s b e -
s z é d k ö z ö t t de Saussure-t idézve a nyelv szoci-
ális és a beszéd individuális jellegét emelve ki. Ezt a meg-
különböztetést azért tartják fontosnak, mert nemcsak a nyelv-
ről szándékoznak írni, hanem a nyelvi tevékenységről is. A
fogalomrendszerek más traktátumát is figyelembe veszik, töb-
bek között L.V.Scserbáét és A.A.Leontyevét.

Scserba megkülönböztet:

1. beszédorganizációt (az egyén pszichofiziológiai organizá-
ciója)
2. nyelvrendszert (a szabályok általánosítása, mely acélból
történik, hogy "megalapozzuk /elméletben/ a beszédaktust
és a megértés aktusát".
3. nyelvi anyagot (beszédtevékenység)

Leontyenev megkülönböztet:

1. nyelvi képességet (a nyelvrendszer tükröződése a tudatban)
2. nyelvi folyamatot (a nyelvi képesség realizálása)
3. nyelvi standardot (nyelvrendszer, mely az egyénen kívül létezik)

A nyelv és a beszéd megkülönböztetése mellett tehát még valami is megállapítható, mely a tudatban létezik: a nyelv i k é p e s s é g e t , mint a beszédtevékenységet biztosító mechanizmust.

A nyelv funkcionálásának hármass szerepét Zvegincev a következőkben foglalta össze: a tapasztalatok integrálása és szintetizálása - a gondolatformálás - az érintkezés megvalósítása. A szerzők némileg aktualizálva az előbbieket a nyelv jelentőségét és feladatait abban látják, hogy az fixálja az emberi tapasztalatot, kifejezi a kulturális normákat és szabályozó hatást gyakorol az emberi viselkedésre.

"Мир перестанет жить момент "языкового борма" - írják a szerzők arra utalva, hogy az effektív információ-feldolgozás igénye szükségessé teszi az "első kézből" szerzett információszerzést. Ezért tulajdonított az SzKP XXV. kongresszusa oly nagy szerepet a nyelvoktatásnak, kihangsúlyozva annak minőségét és effektivitását.

A nyelvoktatási módszereket érintve megjegyzik, hogy a legtöbb módszer a direkt és a hagyományos módszer bizonyos módosítása. A.A. Leonytyev szerint a nyelvoktatási módszerek

modernsége abban rejlik, mennyiben tudja biztosítani a gyakorlati idegennyelv tudást.

A szerzők be kívánják mutatni a korszerű nyelvoktatási módszere legújabb tudományos adatait, tényeit a nyelvvel kapcsolatban, majd így fejezik be az első fejezetet: "Психолингвистические исследования позволили нам узнать многое о процессе активного познания языка ребенком, и в основе его лежит механическое подражание. Вспомним слова Л.С.Выготского по этому поводу: Можно считать установленным в современной психологии подражания, что подражать ребенок может только тому, что лежит в зоне его собственных интеллектуальных возможностей. Так если я не умею играть в шахматы, то, если даже самый лучший шахматист покажет мне, как выиграть партию, я не сумею этого сделать... Чтобы подражать, надо иметь какую-то возможность п е р е х о д а от того, что я умею, к тому, чего я не умею".

Очевидно, для того чтобы заговорить на иностранном языке, т.е. строить на нем самостоятельно высказывания, нужно овладеть соответствующими правилами у п о т р е б л е н и я языка". "Поэтому для нас чрезвычайно интересен вопрос, что же именно п о с т и г а е т в языке ребенок такого, что дает ему возможность р е ч е в о г о т в о р ч е с т в а, и как он это делает".

A beszéd produktív jellegéből adódó elsajátítási, oktatási megközelítést javasolják a szerzők, azt, hogy nem szavakat, szabályokat, nyelvi tényeket kell megtanítani, hanem a b e s z é d r e v a l ó t e v é k e n y s é g e t. Nem lehet kész frázisgyűjteményt adni, nem lehet a beszédhelyzeteket előre megjósolni, hiszen az ember beszédtevékenysége során mindig új nyelvi produkciókat hoz létre.

Nem véletlen, hogy a pszicholingvisztika a gyermeknyelv kutatásban oroszánrészt vállal, s a gyermeki beszéddel foglalkozó művek nem csupán a rezüméiből egy egész könyvtárra való, terjedelmes

monográfiát lehetne összeállítani.

A gyermeki beszéd kutatása rendkívül alkalmasnak, megfelelőnek bizonyul az általános beszédkutatás számára.

Közismert, hogy a gyermek értelmi képességei nagyok, viszont sok vonatkozásban rendkívül korlátozottak. A gyermek nem tudatosan, önkénytelenül sajátítja el a nyelvet, napjainkig a gyermeki beszédelsajátítás titkaira az imitáció elve adta a magyarázatot, de arra nem tudott válaszolni, hogy u j , n e m i m i t á l t b e s z é d p r o d u k c i ó j á - n a k m i a magyarázata.

Az imitációs elmélet azonban mindezideig nem számolt eléggé a g y e r m e k i a k t i v i t á s s a l . Ha számolt, akkor azt nem az alkotó, hanem az utánczó tevékenységgel hozta kapcsolatba.

Az első, amivel a pszicholingvisztika behatóbban kezdett foglalkozni, a nyelvimitatív uton történő elsajátításának felülbírálata, kontrollja. Vigotszkij a mechanikus utánczással kapcsolatos megállapítása, mely szerint a gyermek csak azt utánozhatja, mely saját intellektuális lehetőségeinek zónáján belül esik, azt jelenti, hogy utánozni csak azt lehet, aminek van átmenete attól amit tudok, amire képes vagyok, - addig, amire nem vagyok képes.

Valóban szabályok szerint épül a nyelv, az idegennyelv is, de ezek a n y e l v h a s z n á l a t szabályai.

Ezért érdekli a szerzőket olyan rendkívüli módon, tulajdonképpen mit ragad meg a gyermek a nyelvben, ami lehetővé teszi a beszédalkotásra és hogyan teszi ezt.

A 3.-4.-5. fejezetben a szerzők a szó hangalakjának, jelentésének és a nyelvtannak a "birtokbavételével", elsajátításával foglalkoznak.

Az elsajátítás eme három komponensének elemzésében a szerzők a g y e r m e k i e l s a j á t í t á s a k t í v jellegét hangsúlyozzák, melynek során nemcsak egyszerűen utánozzák a felnőtteket, hanem sajátos tevékenységet folytatnak szavakkal, morfémákkal, szókapcsolatokkal, melynek eredménye Venger szerint (Voproszi pszichologii, 1981. 6.sz. 154. old.) a nyelvi jelenségek általánosítása "gyermeki" szabályok formájában, amelyek a társadalmilag kidolgozott nyelvi normák felé közelítenek. Ebben a részben a szerzők az analízisbe bekapcsolják saját kutatásaik eredményeit (Sahnarovics) melyek a szójelek külső, hangzós sajátosságai felé forduló gyermeki orientációval foglalkoznak.

A 6.-9. fejezet a gyermekek idegennyelv-oktatása rendszerének megalapozásával foglalkozik.

Az iskolai oktatásból hiányzik az életszükségletekből táplálkozó természetes szituáció, ezért nem motivált a tanulás és nem is effektív. A szerzők a tevékenység elméletének pszichológiai elveiből indulnak ki, amikor a tanulók megismerő, tanulási-beszédtevékenységének és beszédcselekvéseinek megszervezését és irányítását tanulmányozták. A konkrét fel-

adatok közé sorolják a tevékenység minden fajtájának tárgyi tartalmát meghatározni: kijelölni, milyen cselekvéseket kell megoldania a gyermeknek, hogy ez a tartalom tudatosuljon: az életkori sajátosságok figyelembevételével mennyire konkrét mértékben hozható létre a motívum, s a cselekvés során hogyan jutnak a gyermekek e cselekvések személyes értelmezéséhez. Galperin módszerét alkalmazzák az intellektuális cselekvések szakaszos kialakulásával kapcsolatban. Ezekre a fejezetekre még történik utalás tanulmányunk más részében.

II.

A KORAI /ÓVODAI/ IDEGENNYELV-OKTATÁS NÉHÁNY ELVI-ELMÉLETI PROBLÉMÁJA

A KORAI(ÓVODAI) IDEGENNYELV-OKTATÁS NÉHÁNY ELVI-ELMÉLETI PROBLÉMÁJA

A korai, az óvodai idegennyelv-oktatással foglalkozó szakirodalomban ismétlődően visszatérnek e problémakör u.n. kardinális kérdéseire, melyek közül a legtöbb vitát kiváltó, következésképpen a legexponáltabb: melyik az optimális életkor az idegennyelv elsajátítás elkezdésére.

1. a. Mindazok, akik a második (az idegen) nyelv elsajátításának optimális időszakát az óvodáskorban jelölik meg, legfőbb argumentumként az óvodás kora gyermek é l e t - k o r i s a j á t o s s á g a i r a hivatkoznak. Ezek:
- a szenzomotoros képességek elasztikus volta, a beszédszervek plaszticitása: (Szentágothai)
 - a beszéd és a motorikum összefüggése és szoros kapcsolata: (Marek)
 - kifinomult auditív percepció
 - az óvodás kora gyermek szituatív beszéde (Nádudvariné)
 - a mechanikus emlékezetre épülő gyors reprodukáló képesség
 - a nyelvi jelenségek iránti fokozott fogékonyság (Elkonyin)
 - meghatározott párhuzam a valóság megismerésének érzelmi és fogalmi csomópontjai között (Lengyel Zsolt)
 - a gondolatformálás szinkronizáltsága (Carapkina)
 - a gyermek implicit szabálykivonó képessége (Dezső László)
 - a szabadon működő utánzási ösztön (Szentágothai)
 - a gátlásosság hiánya a kommunikációban
 - motiváltság (Nyegnevickaja)

- az óvodások hallatlan aktivitása /megismerés, szocializálódás/
- a nyelvelsajátítás iránti pozitív érzelmi viszonyulás
- szabadidő tartalék
- játékoság

b/ Az életkori sajátosságokhoz kapcsolódik, s szerintünk igen lényegesnek minősíthető argumentum az idegen nyelvek óvodás korban történő elsajátítása mellett: a b e l s ő b e s z é d megjelenése.

A legújabb hazai szakirodalom viszonylagosan kevés figyelmet szentel a belső beszédnek. A belső beszédet nehezen lehet "tettenérni", leglényegesebb lingvisztikai jellemzőjét azonban ismerjük: a predikativ jelleget. A regulatív funkció kialakulása a cselekvések belső tervezését, kontrollját, a gyermeki önkontrollt is lehetővé teszi. A cselekvéssorok egy-egy hozzanatának t u d a t o s u l á s a megteremti a beszédhez viszonyított múlt és jövőbeli helyzetek, cselekvések kifejezésének szükségességét, tehát a g r a m m a t i - k a i i d ő d i m e n z i ó t is.

A predikátum főképpen igét feltételez. Az ige a lexikai egység olyan komponense, mely számtalan kapcsolási lehetőséget nyújt: a cselekvés tárgyát, helyét, módját, célját, okát, stb, s rendelkezik egy olyan kategóriával, mellyel más szófaj nem: a grammatikai idő kategóriájával. Érdekes ezzel kapcsolatban J.H.Greenberg megállapítása: A szemantikus szóhasználatával a grammatika az, ami az embert a z i d ő t tudatosító állattá teszi." /A nyelv keletkezése./

A.R.Lurija "Jazik i szoznanyije" c. művében részletesen kifejti, hogy alakul ki a gyermek belső beszéde.

A szó regulatív funkciója a felnőtteknek a gyermeki cselekvésre vonatkozó instrukciókat jelenti tulajdonképpen. Ebben a szakaszban a gyermeki akarati aktus szervezése interpszichológiai jellegű, a felnőtt beszéde és a gyermek cselekvése egyesülésében.

Az óvodás korra azonban az jellemző, hogy a gyermeknél megjelennek az önállósulási tendenciák. Az interpszichológiai funkció fokozatosan intrapszichológiai folyamatba torkollik, a cselekvés strukturája megváltozik, a gyermeki beszéd kezdi átvenni a saját cselekvések szabályozását, ezáltal a beszéd is átalakul, kezdetben kifejtett külső beszéd, majd lerövidül és végül átalakul belső beszéddé.

Hosszu időn keresztül a belső beszédet csak motorikusságtól megfosztott, önmagunknak szánt beszédnek tartották. Ugy vélték, megőrzi a külső beszéd strukturáját, funkciója pedig nem volt világos.

Vigotszkij megfigyelései segítettek hozzá a belső beszéd kialakulásának elemzéséhez. Ha a gyermeki cselekvés nem várt akadályba ütközött, a gyermek akkor is megszólalt, ha egyedül volt a szobában. Megjelent a tipikus "mit csináljak" kérdés. A beszéd első fázisában a gyermek a nehézséget írja le, a második fázisban megtervezi a lehetséges megoldást. Ez a szerkezet akkor is ilyen, ha a felnőtthez fordul a gyermek.

A következőkben ez a kifejtett forma lerövidül, s szinte suttogó, végül csak az ajkak mozgásából lehet következtetni meglétére. Ez már az interiorizáció jele.

Szokolova olyan kísérleteket végzett, melyekben regisztrálni lehetett a beszédizmuskulatura gyengén kifejeződő elektromyografikus reakcióját.

Galperin kísérletei is azt mutatták, hogy a materiális, vagy materializált cselekvések kiszélesülése, kifejelettsége előzi meg az intellektuális tevékenységet. A belső beszéd az ugynevezett "értelmi cselekvésekkel" kapcsolatos és válik alájává az ember intellektuális tevékenységének.

Az előbbiek segítenek az akarati aktusok felépítésének és eredetének megértésében. Az akarati aktus nem elsődleges szellemi aktus, nem is egyszerű készség, hanem sajátos szerveződésű cselekvés, mely a beszéd eszközeire támaszkodik, még hozzá a belső, szabályozó beszédre.

A belső beszéd felépítésének taglalásakor Lurija megállapítja, hogy az már csak azért sem lehet magunknak szóló, motorikum nélküli beszéd, mert akkor kettős belső beszéd volna, melyek közül az egyik olyan sebességű, mint a külső,

a másik ennél sokkal gyorsabb.

Ilyen rövid idő alatt nem lehet magunknak beszélni.

A belső beszéd felépítését úgy lehet nyomon követni, ha tanulmányozzuk a külső beszéd belső beszéddé válását.

Az első momentum a hangos beszéd suttogóvá halkulása, majd a szerkezet fragmentálása, azaz lerövidülése, leszűkitése. A leglényegesebb vonása, hogy predikativ jellegűvé válik.

A belső beszéd lényeges láncszem a beszédmegnyilvánulásokban és gyakran átmegy külső beszédbe, mivel azzal szoros kapcsolatban áll.

Miért tartjuk olyan fontosnak a belső beszédet? Vigotszkijt idézzük: " b e l s ő b e s z é d p s z i c h o l ó g i - a i t e r m é s z e t é n e k h e l y e s m e g é r t é s e n é l k ü l n i n c s é s n e m i s l e h e t l e h e t ő s é g a g o n d o l a t é s s z ó k ö z ö t t i k a p c s o l a t o k t i s z t á z á s á r a , azok egész tényleges bonyolultságában."

A belső beszéd megjelenése, az egocentrikus beszéd megszűnése egybeesik, helyesebben az egocentrikus beszéd nem megszűnik, hanem mint k ö z b e e s ő f o k o z a t belenő a belső beszédbe, ahogy azt Vigotszkij megállapította. "Az egocentrikus beszéd a belső beszéd fejlődését megelőző fokozatok sorát képviseli", még vokalizált, de funkcióját és strukturáját tekintve belső.

Ez az átmenetiség megfelel annak az átmenetiségnek, mely a tevékenység interiorizációját megelőzi: a külső, exteriorizált műveletek. Erről tanulmányunk harmadik fejezetében lesz még szó.

c. Minden e témával kísérletező szakember utal arra, hogy a jelzett életkori sajátosságok kedveznek a z o r á l i s b e s z é d fejlesztésének. Az iskolai idegennyelv tanulásból mi éppen ennek a hiányát, elhanyagolását tapasztaljuk. Hagyományos oktatásunk az írásbeliségre épül, ami nem kedvez az élőbeszéd fejlesztésének sem anyanyelven, sem idegennyelven.

Az idegennyelv iskolai oktatásában hallatlanul és aránytalanul kevés időt szentelnek a beszédtevékenység első fázisának: a beszédhallásnak és beszédészlelésnek.

Véleményünk szerint az idegennyelvi beszéd redundanciáját kell megteremteni, hogy a gyermek hozzászokjon az idegen nyelvnek az anyanyelvtől rendszerint jellemzően eltérő hangzásához, artikulációjához. Ez fokozottan érvényes a magyar anyanyelvünk esetében, ahol a fonetikai nehézségek után az agglutináló nyelvi strukturához szokott tanulók még nehezebb lexikai, grammatikai nehézségekkel találkoznak.

A beszédhallásra ezért sokkal több időt kellene szentelni, jobban kellene tartanunk magunkat a fokozatosság elvéhez.

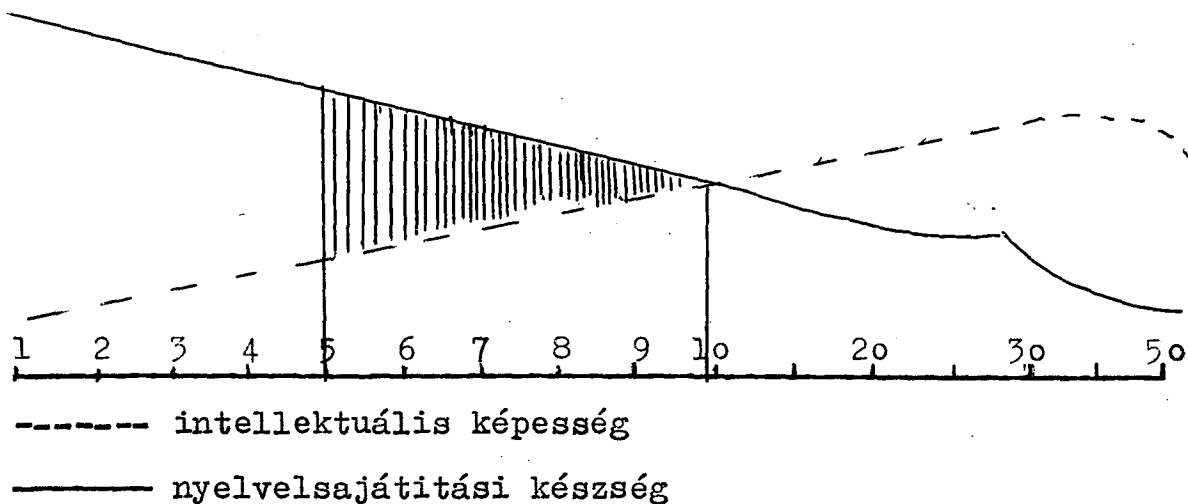
A beszédhallás pszichomotorikus tréningként is felfogható, melyben a tanuló gyermek a szokatlan akusztikai jelenségekhez, az anyanyelvtől jelentősen eltérő hangkapcsolatok, hanglejtések észleléséhez, appericipiálásához szokik hozzá. Ez egyben megkönnyíti az auditív memória továbbfejlődését, mely az írásbeliség megjelenésével (de egyéb mással is) mintha megrekedne fejlődésében. Erre Szentágothai akadémikus is utal, aki szerint az e i d e t i k u s m e m ó r i a csak a gyermekek és egy-két művész sajátossága. Marek is utal tanulmányában a f e j l ő d é s i e i d e t i z m u s jelentőségére az óvodáskorúak idegennyelv-oktatásában. A mi óvónő-jelöltjeink minden ujjonnan hallott szónál azonnal íróeszközhöz nyulnak, s nemegyszer megismételtetik (!) a hallott szót, mert egyszeri hallás után nem tudják megragadni a szó hangalakját.

Az idegennyelvi beszédhallás előkészítése esetében a gyermeknek ez nem jelent problémát.

Egyik óvodásunk édesanyjával való beszélgetésünk közben a jelenlévő nagycsoportos óvoda megkérdezte a nyelvoktatót: "Tanár néni, hogy mondjuk oroszul: béka? Лягушка, - hangzott a válasz. Az édesanyja megismételtette a szót, mondván hogy nehéz. "Ez nehéz? - Ugyan már! Лягушка, лягушка, лягушка, - ismételte ezután vég nélkül abban a boldog tudatban, hogy valamit a felnőtteknél jobban tud.

d./ Az óvoda koruak idegen nyelvre oktatásának célja szerintünk az iskolai nyelvoktatás előkészítése, olyan alapok megszerzésével, melyet ez életkor sajátosságai sokkal jobban biztosítanak, mint a gyermek további fejlődésének bármelyik szakaszában. Idézzük Nyegnyevichaját: "И поэтому нам представляется, что путь повышения эффективности обучения иностранному языку/а в этом методика так остро нуждается сегодня/закключается не только в изменении, в оптимизации существующего обучения, но и в сдвиге начала обучения на дошкольный и младший возраст".

E.M. Verescsagin amerikai kutatók (W. Penfield, W.E. Lambert) eredményeire építve foglalkozik az idegennyelv elsajátítás kezdetével, s egy diagramm segítségével mutatja be az intellektuális képesség és a nyelv elsajátítási készség összefüggését:



Az ábra egyértelműen azt bizonyítja, hogy a legeredményesebben . g y e r m e k k o r b a n - 10 éves kor előtt - lehet nyelvet tanulni, a tanulás könnyebb is, ahogyan a két vonal konvergálása mutatja.

2. A fentebb argumentumként felsorakoztatott és lehetőségként számontartott életkori sajátosságok nem abszolutizálhatók. Az életkori sajátosságok végeredményben arra nézve viszonyítás: miben térnek el a későbbi életkori szakaszoktól. Jogos tehát azoknak az álláspontja, akik felvetik a kérdést: e b b e n a v i s z o n y l a g f e j l e t l e n e b b s z a k a s z b a n o k t a t h a t ó - e a z ó v o d á s g y e r m e k , ha igen, akkor mire, például: idegen nyelvre oktatható-e? Az oktatás, tanulás intellektuális tevékenység, s a gyermeki intellektus megfelelő alap-e az oktatásra? El kell tehát döntenünk, oktatható-e a gyermek óvodás korban. Mit jelent óvodás korban idegen nyelvet tanulni? Mit olvastassunk?

Az óvodás koruak o k t a t á s á n a k p s z i c h o - l ó g i a i m e g k ö z e l i t é s é r e Lyuboszlava

Klindová ad igen alapos tájékoztatást. Megállapítja, hogy az oktatás régóta tanulmányozott kérdései különösen körünkben, illetve napjainkban súlypontosítottak, hiszen az óvoda az általános képzés kezdő láncszeme, ennek a képzésnek szerves része, s az iskolai oktatásba szervesen beépül azáltal, hogy a gyermekeket felkészíti az iskolára. Az új koncepciójú óvodai nevelő-oktató munka minőségét javítani kell, hogy gazdaságosan és racionálisan használja ki a gyermeki idegrendszer plaszticitását és a legjobb észlelési szakaszt.

A tanulás úgy fogható fel, hogy az ember az előzően szerzett tapasztalatai alapján megváltoztatja viselkedését, tevékenységét, azaz a változások eredményeképpen valósul meg az ember alkalmazkodása - hozzá kell tennünk cselekvő alkalmazkodása - a környezethez.

A tanulás az emberi viselkedés alapvető elve. Elkonyin szerint formatív és szabályzó folyamat, s ez feltétele az ember különféle megnyilvánulásainak, reakcióinak, tudatának, képességeinek, motívumainak, ideáljainak. Az egész pszichikus fejlődés tulajdonképpen tanulás.

A mi hazai tapasztalatunk is megegyezik Klindováéval, miszerint az óvodás korúak oktatásával kapcsolatban megoszlanak a vélemények.

A hivatkozások egyik véglete Piaget és követői, pl. Inhelder konzervatív álláspontja: a tanulás lehetőségeit szigorúan

az érésmerettség határozza meg. Szerintük az érés belső tényező, a tanulás külső. Piaget szerint a gyermek megtanítható "felnőtt" gondolkodásra, de meg is kérdezte: Minek? Ide kívánczok egy Ranschburg Jenő által idézett megállapítás: "Nem nehéz megbolondulnia annak, akitől elvették a gyermek-kort."

A másik póluson azok véleményével találkozunk, akik számolnak az akceleráció tagadhatatlan, és sok esetben kivédhetetlen tényével.

A hazai óvodai nyelvoktatással kapcsolatban is találkozunk e fajta nézetekkel: "Tréfásan azt mondhatnánk, hogy az iskolai tananyag felét lehozhatnánk az óvodába." "A kezdet tapasztalatai már-már azt sugallják, hogy azoknak lesz igazuk, akik a tanulási korhatárt lejjebb akarják szorítani". (Köznevelés 1975. okt. 10.) Brunner is hasonló gondolatokat hangoztat, amikor kifejti, hogy minden tantárgy, minden gyermeknek, minden fejlődési stádiumban hatásos módon, intellektuálisan nem igényes formában közvetíthető. Az a fontos, hogy a tananyagot a szubjektum számára megismerő struktúrájának megfelelően fejtsék ki. A tananyag életkorhoz mértisége legfőképpen attól függ, ahogyan azt a tanulóknak adagolják. Ez az idegennyelvre is érvényes. Sok kísérlet bizonyítja - írja Klindová, - hogy az idegennyelvi ismeretek elsajátítása képek, tapasztalat, események, alkalmak révén könnyebben elérhető, és hamarább, mint a grammatikai szabályok memorizálásával.

Hans Hörmann (Psychologie der Sprache, Springer Verlag,

Berlin - heidelberg-New-York, 1967.18.1./ - a nyelvtanulás szempontjából jelentős akcelerációs jelenségre hívja fel a figyelmet. Több alkalommal megismételt szókapcsolási vizsgálatok alapján a felnőttek szókapcsolásai fogalmi gondolkodásukra jellemzően azonos szófaju szavakat mutatott, míg a gyermekek képi szemléletes gondolkodásuk révén szintagmatikusan kapcsolódó szavakat irtak: asztal-eszik; szék-ül. Az 1916-ban végzett vizsgálatok azt mutatták, hogy ebből a szempontból a felnőtt és gyermek közti határ a 9-10 év között húzódik. A közelmúltban végzett kísérletek ennek a határnak 7-9 évre történő leszállásáról tanuskodnak.

A cikket bemutató Banó István ebből a következőkre hívja fel figyelmünket:

- a. A tanulásban, így a nyelvoktatásban is korábban lehet építeni a tanulók fejlettebb, absztrakciók alkalmazására képesebb intellektuális erőire, mint régen.
- b. A nevelésben ugyanakkor fokozni kell az olyan foglalkozások számát, az olyan pszichológiai, esztétikai ráhatásokat, amelyek tovább élesztik a gyermeki globális, egységekben, képekben való látás nagyon fontos adottságait.

Az akceleráció szovjet koncepciója (Rubinstein, Lurija, El-konyin, Leontyav, Bozsovecs, Talizina) valamint az ezt támogató NDK pedagógia-pszichológusok (Lampscher, Wildauer, Weigl) álláspontja azonban nem a fejlődés túlhajlottságára koncentrál, hanem a fejlődés gazdagítására a kor igényeinek, sőt követelményeinek megfelelően. Rubinstein azt mondja, hogy a gyermek nem egyszerűen fejlődik, nevelődik, hanem

azáltal fejlődik, hogy nevelik és oktatják. A gyermeki érés és fejlődés a tanulásban nemcsak megnyilvánul, hanem meg is valósul.

Az urbanizáció, a telekommunikatív eszközök, a turizmus nem maradt hatástalan az óvodás gyermekekre sem, s naivitás volna azt gondolni, hogy az óvodás korúak csak a szervezett foglalkozásokon találkoznak az idegen nyelvvel. "Nekünk is van orosz teaőzőnk: szamovárunk, apuka hozta Moszkvából!" "Nekünk Zsigulink van, apuka mondta, hogy az orosz!" "Nekünk pedig Volgánk van, az is orosz de sokkal nagyobb!" Az anyagok halmazállapota nem óvodás probléma, mégis előkerült a személyes tapasztalat révén: "A szódavíz víz is, meg gáz is. Tudod, anyuka becsavarja a p a t r o n t a s z i f o n b a , a gáz belemegy a vízbe és bugyborékol. Ha nincs benne gáz, nem folyik ki a víz. Egyszer a gáz elszökött, mert anyukám rosszul csavarta be a patront. Csak úgy sziszegett!" - magyarázta az egyik nagycsoportos a társának. Egy másik kiigazította a nyelvoktatót: "Óvónéni, az nem tigris, hanem leopárd. A tigris csíkos, a leopárd foltos! Én minden vadállatot ismerek!" Autómárkák, kutyaajták "szakértői" is megtalálhatók az óvodás korban.

Vigotszkij szerint az e g y e s k o n k r é t f e j - l ő d é s i s t á d i u m o k k é t s z i n t e n jelentkeznek. Egyik az ugynevezett a k t u á l i s c s e . l e k v é s i s z i n t , mely azt tartalmazza, amit a gyermek már jól elsajátított. Ez a szint egyidejűleg magasabb teljesítmények lehetőségeit tárja fel, amelyet a gyermek még nem tud önállóan teljesíteni, de megvannak hozzá a

feltételei az előzőekből, tehát meghatározzák a másik szintet, a legközelebbi fejlődési zónát. Ebben a gyermek a további fejlődés perspektíváira támaszkodhat, de realizálását minden aktivitása mellett csak a felnőttek céltudatos irányítása mellett éri el. (I. Weigl: Vergleichen, Ordnen, Zuordnen, Berlin, 1972.)

Klindová egy nagyon fontos dologra hívja fel a figyelmet, ugyanarra, amit Kelemen László is megemlít, s melyet Vigotszkij úgy fogalmazott meg, miszerint a tanulásnak bizonyos módon anticipálni kell a fejlődést. Nem elegendő, hogy abban csak az jusson érvényre, ami a gyermek egész tevékenységében kész és beért. A tanulás felesleges, ha nem teremti meg a további fejlődés alapját, valami újat. A gyermeket nem szabad alulértékelni. Ha viszont a gyermekre gyakorolt hatás csak a legközelebbi fejlődésre irányul és nem veszi tekintetbe, ~~ennek~~ milyenek a teljesítés feltételei, akkor számolnunk kell a gyermek túlterhelésével. Rubinstein is azon a nézeten van, hogy a tanulásnak meg kell előznie a fejlődést, de azzal állandóan összhangban kell lennie.

Az idegennyelv oktatásnak az óvodában megvannak a veszélyes oldalai. Pl. nem lehet tárgyesetet tanítani, vagy jelzős szerkezetet konstruálni óvodás korban, mert a verbális gondolkodás, az elvont fogalmakkal való operálás meghaladja a gyermek képességeit, életkori sajátosságainak nem felel meg. A személyiséget viszont nem belülről, hanem kívülről alakítja és ~~át~~akithatja, ha felszinen marad, nem teremt fejlődésre

lehetőséget, ha csak verbális, értelem nélküli, mechanikusan elsajátított ismeretekre épül az idegennyelv elsajátítása. Felléphet a Lavton által említett érzéki dominancia.

Nagyon elgondolkodtató Nagy József megállapítása: " A g y e r -
m e k e k t u l n y o m ó t ö b b s é g é n e k t o -
v á b b t a n u l á s i e s é l y e m á r a z á l -
t a l á n o s i s k o l a e l s ő o s z t á l y á b a n
e l d ő l "... " h i s z e n a g y e r m e k e k a z
i s k o l á b a l é p é s e l ő t t i f e j l e t t -
s é g i s z i n t j é n e k m e g f e l e l ő t a n u l -
m á n y i e r e d m é n y e k k e l k e z d i k i s -
k o l a i p á l y a f u t á s u k a t ".

Az idegennyelv oktatása az óvodában bizonyos percept^uális jellege és játékos formája mellett mégiscsak irányított ismeretszerzés, látens tanulás, nyelvelsajátítás, mely harmonikusabb á t m e n e t e t biztosít az óvodáskorra jellemző fő tevékenységre, a tanulásra való áttérés számára. Mivel ez az áttérés egyuttal nyelvi strukturaváltás összefüggő, folyamatos beszédre, s a beszédfunkciókon belül a primátus-ság megváltozását /előtérbe kerül a kognitív funkció/ is jelenti, jelentősen hozzájárul az anyanyelvi fejlődéshez. Nem jelentéktelen az általános pszichikus fejlődésre gyakorolt hatása sem, hiszen a reprodukтив emlékezet, gátlá-sosság nélküli kommunikációs képesség, a figyelem koncent-ráltsága, a nyelvi jelenségek tudatosulása, hogy csak a legfontosabbakat említsük, jelentősen növeli a tanulás ef-fektivitásának esélyeit.

3. Meggyőződésünk, hogy nem akad olyan, aki vitatná, miszerint az óvodás koru gyermekeket nem lehet iskolai formák, keretek között és iskolai módszerekkel idegennyelvre oktatni. Gyermekekkel foglalkozni az óvodában lényegében azt jelenti, hogy vele együtt játszunk, tevékenykedünk. Ha oktatjuk is, ha tanul is, ez a tanulás látens, indirekt. Tulajdonképpen nem is nyelvet oktattuk tehát a szó hagyományos értelmében, hanem lehetővé tesszük számára, hogy olyan "várásszavak" birtokába jusson, amelyek segítségével ő is megérthet valamit az idegenajkuak beszédéből, nemcsak szülei és idősebb testvérei. Felnőttek arcán sohasem jelenik meg az a ragyogás, amivel óvodásaink válaszaik sikereit nyugtázzák, először találkozva idegen nyelvet beszélőkkel.

Fabricsius-Kovács Ferepc szerint: "anyelvtudomány szempontjából az utóbbi évtizedek egyik legnagyobb jelentőségű eseménye az interakciós szemléletű kommunikációelméletnek a létrejöttével a másik a pszichológia fejlődésének rendkívüli meggyorsulása". Ennek tulajdonítható, hogy a kutatások területe kiszélesült, a nyelv kiszabadult a korábbi steril és absztrakt vizsgálat körülményei közül, s a figyelem és az érdeklődés középpontjába a beszéd került, többek között a gyermeki beszéd is. Fontossá váltak ugyanis a beszéd extralingvális és szuperszegmentális tényezői, a beszéd nem-verbális elemei, a beszédhelyzet, a beszédhelyi viselkedés, illetve beszédtevékenység.

Nagyon figyelemreméltók Fabricius-Kovács Ferenc Karácsony Sándor pedagógiai munkásságával kapcsolatban a "pedagógiai kommunikációról" írt sorai. Az emberi személyiséget a társas relációk teremtik meg, "a nevelés szempontjából tehát létfontossága, hogy a pedagógus és a tanítványok között kialakuljon a megfelelő pedagógiai alapviszony, s ennek az alapviszonynak a szempontjából a tanítványoknak is épp úgy megvan a maguk sajátos szerepe, mint a pedagógusoknak, a közös tevékenységbe épp úgy bele kell adniuk a munkát, mint a pedagógusoknak." Nincs pedagógiai kommunikáció, ha a pedagógus nem fogadja el tanítványai személyiségének autonómiáját, azaz a pedagógiai ráhatás milyenségétől függ, eredményes lesz-e, vagy visszapattan ennek az autonómiának a páncélzatáról.

Ennek a megfelelő pedagógiai alapviszonynak a kialakulásához két igen fontos feltétel szükséges: megfelelő pedagógus attitűd, s a gyermeki pszichikum fejlődésének alapos ismerete.

Kelemen László utal arra, hogy az oktató és oktatott viszonyának bipolaritása rendkívül bonyolult, a gyermekek egyéni és életkori sajátosságai nemcsak előfeltételei, de következményei is a pedagógiai hatásnak. Nemcsak páros viszony, hiszen a nevelő hatás éppen közösségi jellegével

válik hatékonyabbá. A közösségeken átszűrődő pedagógiai hatások hatékonyságát fokozza a hatások egysége és koncentrációja. Az óvodások idegennyelvre-oktatása éppen ezért kell, hogy intézményes keretek között folyjon, nem pedig az egyre jobban elterjedő magántanulásban. (Sok szülő, ha az óvoda elzárkózik az óvodai oktatástól, magánoktatóhoz járattja gyermekét.)

Az érzelmi-szuggessziv mozzanatok szintén hatástöbbletet jelentenek. Az óvodás gyermek esetében ez azért is fontos, mert a gyermek az intellektuális tevékenységet is az érzelmek oldaláról közelíti meg.

Autonómiája abban is megnyilvánul, hogy rendszerint elutasít mindent és mindenkit, amivel, akivel érzelmileg nem azonosul. Az iskolás gyermek - minél idősebb, annál jobban - respektálja annak a tanárnak szakismeretét is, akivel érzelmileg nem identifikálódik, az óvodás gyermek nem, hiszen nem is tud ilyen intellektuális értékekről. Érzelmi labilitása, önállósulási törekvései, a szocializálási folyamat nehézségei sok-sok problémát okozhatnak annak, aki oktatásukra vállalkozik. Ezeket a problémákat csak az tudja feloldani, akire jellemző érzelmi telítettség, játékos kedv, humorérzék, oldottság, minden gyermeki megnyilvánulásra reagálni tudás, szuggeszivitás, lendület, aki az óvodás koru gyermek pszichikus fejlődésével tökéletesen tisztában van, s szinte állandóan köztük tartózkodik.

Az óvodás gyermek idegennyelvre oktatásakor igen vitatott kérdés, ki oktassa a gyermekeket: óvónő vagy orosz szakos

nyelvtanár.

Vannak, akik az óvónők orosz nyelvi felkészültségét nem tartják kielégítőnek és nem is alaptalanul. (Pataki F.) Deák Miklós viszont az óvónők munkáját tartja eredményesebbnek. Ő azonban főleg olyan óvónők munkáját tanulmányozta, akik az óvónőképzőben a speciálkollégumban erre kellően felkészültek. A mi álláspontunk az, hogy a szovjet óvodai ének-zenei képzés gyakorlatát vegyük mintául. Ezeket a foglalkozásokat óvónők vezetik, ének-zene szakos tanárok irányításával, segítségével, esetleges közreműködésükkel.

E megoldás nemcsak szerencsés, de szükséges is, részint azért, mert az orosz szakos tanárok, azon kívül, hogy az oktatómunkát csak az amugy is magas óraszámú munkájuk mellett végezhetik, időegyeztetési gondokkal is meg kell küzdeniük; részint, mert felkészültségük nem erre a korcsoportra érvényes. Óhatatlanul is maximalistákká válhatnak, és iskolai módszereket, eljárásokat alkalmaznak márcsak azért is, mert nem járatosak a játékvezetésben. Az óvónőt egyébként sem lehet az orosz foglalkozásokon kívül kezdeményezett, játékos, és az ismétlést, az automatizálást, bevésést szolgáló gyermeki tevékenységből kikapcsolni. Az óvónő nap mint nap huzamosabb időt tölt a gyermekek között, a gyermekek hozzá kötődnek a legerősebben, ő ismeri a gyermekeket a legjobban, orosz nyelvi oktatásukra is ő a legalkalmasabb. Ha az óvónők az iskolai matematikai oktatást előkészítő munkára alkalmasak, nehéz meggyőzni bennünket, miért nem készíthetik fel a gyermekeket az iskolai idegennyelv-oktatásra is. Az is kételyeket támaszt bennünk, hogy az alapfoku nyelvvizsga

biztosítja számukra azt, amit az orosz nyelvi speciálkollégium és a hathetes szovjetunióbeli intenzív nyelvi kurzus nem.

4. Az anyanyelv és az idegen nyelv kapcsolata

Igen sokan foglalkoznak az anyanyelv szerepével az idegen nyelv elsajátításában. Álláspontjuk e kérdésben igen szélsőséges. Vannak, akik idegen nyelven való gondolkodásról beszélnek, azaz kikapcsolják az anyanyelvet, vannak, akik a belső beszéd jelentőségét hangsúlyozzák, vannak, akik úgy vélik, a gyermek az anyanyelvre "fordítja" az idegen nyelvi megnyilatkozásait, mert csak így érti meg.

A direkt módszer híveit kivéve a legtöbben azonban nem vitatják azt a tényt, hogy az anyanyelv mint egy már kialakult nyelvi kompetencia (nativ vagy nem nativ) nem iktatható ki az idegen nyelv-oktatásból.

Kalinyina más szovjet kutatók eredményeire támaszkodva megállapítja, hogy az idegen nyelvek elsajátítása is asszociatív kapcsolatokra épülve valósul meg: a közvetlen valóság anyanyelvi és idegen nyelvi szignáljainak egybeesése alapján.

Lengyel Zsolt is tesz egy fontos megállapítást, melyet nyelv-oktatási gyakorlatunk igazolni látszott: a nyelv, ill. a beszéd funkciói nem változnak nyelvenként.

A pszicholingvisztikában sokan foglalkoznak a nyelvi funkciókkal. (Bühler, Kainz, R. Jakobson, Halliday.) Ezek az

alapjai a beszédmodelleknek. Büky Béla azonban megjegyzi, hogy a funkciók modellálásának veszélyei is vannak: a modell tévesen is ábrázolhatja a valóságot. A modell a kisgyermekek oktatásában éppen emiatt nem szolgálhat alapul, hiszen a gyermek a valóságot a felnőttől eltérően fogja fel beszédjének, gondolkodásának sajátos volta miatt.

"Piaget helyesen mondja, hogy a felnőttek nyelve a gyermek számára nem az, mint számunkra a tanulmányozott idegen nyelv, azaz olyan jelrendszer, mely pontról-pontra a már korábban elsajátított fogalomnak felel meg. Részben mert vannak már kész és kifejezett szójelentések, amelyeket csak át kell ültetnünk az idegen nyelvre, azaz részben éppen az anyanyelv viszonylagos érettségi foka miatt, részben amiatt, hogy az idegen nyelvet a belső és külső körülmények egész más rendszerével sajátítjuk el..."

"Csoda lenne, ha egy idegen nyelv fejlődése az iskolai oktatás folyamán megismételné, vagy reprodukálná az anyanyelv fejlődésének réges-régen és teljesen más körülmények között megtett útját. Ám ezek a különbségek bármily mélyek is, nem homályosíthatják el előttünk azt a tényt, hogy az anyanyelv és az idegen nyelv fejlődésének e két folyamata között oly sok közös vonás van, hogy lényegében a beszédfejlődés folyamatának egységes osztályához tartoznak..." - írja Vigotszkij.

"A gyermek idegen nyelvre való oktatása tehát anyanyelvi is-

meretének alapjaira támaszkodik" (Vigotszkij), mely megállapításhoz hozzáfűzhetjük Nyegnyevickaja álláspontját, mely szerint az idegen nyelvre oktatás az anyanyelv tudatosításával kezdődik, illetve anélkül nem képzelhető el.

Lengyel Zsolt egyik megállapításának kiegészítését, miszerint a nyelvi funkciók ontogenetikus sorrendje mintául szolgálhat a korai második nyelv elsajátításához, A.K. Markova tanulmányában véltük megtalálni, aki a beszéd genézisét, a beszéd-funkciók kialakulásának ontogenetikus sorrendjét a gyermeki fejlődés általános kontextusában szemléli és szoros kapcsolatba hozza az életkori periódusok problémakörével.

A beszéd genetikai analízisének alapjául Markova három alapelvet említ meg.

1. A gyermeki fejlődés általános tendenciái szemszögéből tanulmányoz minden életkori szakaszt, miközben figyelembe veszi az előző fejlődési sajátosságokat, az adott szakaszban megmutatkozó minőségileg újat, majd a következő szakasz életkori sajátosságait. Véleményünk szerint az ilyen szempontu tanulmányozás biztosítja a fejlődés szakadatlan, folytonos voltát, dialektikusan értelmezve a szakaszosságot.

2. Az előbbiekből következik, hogy egyik életkori szakaszban a gyermek pszichikus sajátosságai sem statikusak. Mind a kronológiai életkori keretek, mind az életkor jellemzői meghatározottak a szociális-történelmi tényezők következtében. Minden életkornak megvannak a maga pszichikai tartalékai, melyeket mozgósítani lehet a gyermeki aktivitás sajátos szervezésével.

3. A pszichikai fejlődést minden életkorban a fő tevékenység határozza meg. Ha megváltozik a fő tevékenység, a gyermek új fejlődési szakaszba lép. A fő tevékenység megváltozásával a személyiség kiépülésének új szintje jelenik meg, de strukturaváltás történik a gyermeki beszédben is.

Markova Vigotszkijre hivatkozva szintén utal a beszéd funkcionális sokféleségére. A gyermeki beszéd is sokfunkciójú, s fejlődése a funkciók differenciálódásának elve szerint halad. Ez a differenciálódás a beszédfejlődés periodizálásának alapját jelenti.

A beszédfunkciók Markova értelmezésében a beszédtevékenység olyan fajtái, melyek különféle feladatot teljesítenek és különféle célt szolgálnak. A beszéd formái pedig a társadalmilag kidolgozott eszközök rendszere a beszédtevékenység megvalósítására. Szerintünk Markova eme megfogalmazásában kifejezésre jut a nyelv mint eszköz, és a beszéd mint tevékenység dialektikus egysége. Ez utóbbi megjegyzést az váltotta ki belőlünk is, amely Deme Lászlót a következők leszögezésére készítette: "Arra próbálunk ugyanis rámutatni.... - hogy a nyelv nem valami önálló s főleg nem öncélú létező; csak eszköze az azt használó társadalmi közösség beszédtevékenységének."

A következőkben bemutatjuk a Markova által összeállított táblázatot, melyen a különböző életkori szakaszokban megállapítható beszédfejlődést a következő jegyek alapján:

1. Új beszédfunkciók, melyek minden szakaszban megnyilvánulnak,
2. A funkciók kapcsolata az adott életkor fő központi tevékenységével,
3. A gyermeki beszédforma elsajátítása az életkori keretek között,
4. E funkciók és formák tudatosulása a gyermeknél.

СХЕМА СООТНОШЕНИЯ ОБЩЕЙ И РЕЧЕВОЙ ПЕРИОДИЗАЦИИ ДЕТСКОГО РАЗВИТИЯ

Возраст	Виды деятельности	Возраст	Виды речевой деятельности /реч.функц./	Языковые средства/формы/
0-I:0 младен- ческий	Социально-эмоциональное общение	0-I:0	Социально-эмоциональный контакт Называние предмета словом	Гуление Лепет слоговой контур слова
I-0:3-0 ранний предшколь- ный	Предметно-операционная деятельность	2:0	Обобщающая,/"присвоение значений", обмен значениями	Слоговой и звуковой состав слов связи слов,предложения,диалогическая ситуативная речь
3-0:7-0 дошколь- ный	Игровая деятельность	4:5-5-0 5:0-6:0	Социальный контакт /регуляция и дифференцированное воздействие Саморегуляция /планирование отдельных действий	Монологическая контекстная речь Форма внутренней речи Звуковой состав слова- предмет осознания/при обучении стению/
7:0-10:0 младший школьный возраст	Учебная деятельность	7:0-8:0	Обобщающая, "присвоение" значений и их переработка, регуляция и дифференцированное воздействие, самовыражение	Формы/звуковой состав, лексика, грамматический строй -предмет осознания, форма письменной речи
10:-15:0 средний школьный возраст	Деятельность общения	12:-13:0	Перспективная саморегуляция, регуляция и дифференцированное воздействие, -обобщающая	Языковые средства функциональных стилей, индивидуальная речь, индивидуальный стиль речи
15:0-17:0 старший школьный возраст /ранний юношеский возраст/	Учебно-профессиональная деятельность	16:0-17:	Перспективная саморегуляция, регуляция и дифференцированное воздействие, -выработка новых значений	Культура устной и письменной речи

Ha elfogadjuk a Markova által megfogalmazott és Lengyel Zsolt által javasolt ontogenetikus sorrendet óvodai idegennyelv-
oktatásunk alapjául, akkor érvényre juttathatjuk a fokoza-
tosság és életszerűség didaktikai elvét, s vállalhatjuk a
gyermek egész személyisége harmonikus fejlődését biztosító
nevelési feladatokat is.

A táblázatból kitűnik, hogy egy-egy életkori szakaszban
egyes beszédfunkcióknak primátusa van, így a kisgyermekkor-
ban a nominatív, az óvodáskorban az általánosító és regula-
tív, az iskoláskorban pedig a kognitív funkció.

A másik figyelemreméltó dolog, hogy az egyes szakaszoknak
megfelelő központi fő tevékenységhez domináns beszédforma tár-
sul: Tárgyi-operatív tevékenység - dialógusos-szituatív
beszéd; Játékos tevékenység - monologikus, szituáció, kon-
textusos beszéd - cselekvések önszabályozása esetén belső
beszéd.

Szándékosan utoljára hagytuk a kommunikatív funkciót. Erről
külön kell szólnunk, mert ennek sokszor vulgáris értelmezé-
sével találkozunk: a kommunikáció maga a beszéd, és megfor-
ditva a beszéd a tulajdonképpeni kommunikáció. Ez így meg-
fogalmazva hiányos, tulságosan szimplifikált.

A beszéd sokaspektusú, legelterjedtebb orális formájának,
a dialógusnak más-más felfogásával találkozhatunk, pl.
a behavioristák verbális viselkedésnek, a szociálpszicho-
lógia interperszonális kapcsolatnak minősíti.

Jaromir Janousek szerint a szociálpszichológia abból indul ki, hogy az ember tevékenysége és determináltsága belső kapcsolatban állnak egymással. A gyakorlatban ez a szubjektum aktív léte az objektív valóságban, melyben a szubjektum egyúttal önmagát is formálja, fejleszti, átalakítja. E felfogás értelmében az objektív valóság determináló hatása a szubjektumra annak saját tevékenységén keresztül érvényesül. Az ember a társadalmi viszonyok kereteibe illeszkedik be, azokon keresztül fejti ki tevékenységét. A társadalmi viszonyok a kölcsönös érintkezés eleven folyamataként értelmezhetők, mely lehet együttműködés, de lehet konfliktus, munkamegosztás a termelt javak érdekében, s ezek elosztása, cseréje stb.

A kölcsönös érintkezés s p e c i f i k u s f o r m á j a a kommunikáció: jelentések közlése, információ átvitele - befogadása, ezek visszajelzése: interakció. A fentebb említett kölcsönös érintkezés során az érintkező felek különböző társadalmi pozíciókat, státuszokat, szerepeket képviselnek, az érintkezés meghatározott normához igazodik, különféle közvetlen és közvetett úton megy végbe. Megkülönböztetünk interperszonális vagy csoportos, esetleg tömegkommunikációt, lehet a kommunikáció szándékos vagy nem szándékolt, kognitív vagy affektív-emocionális, és lehet verbális és nem-verbális.

A verbális kommunikáció a tulajdonképpeni beszéd, de most a beszéd szociálpszichológiai megközelítését vesszük szemügyre. E szerint a beszéd tudatos, szándékolt verbális kommunikáció, melynek jelzésrendszere konvencionális jelből áll. Az emberré válás tulajdonképpen azt jelenti, hogy az ember,

az emberi társadalom megteremti a munkaeszközöket és szavakat, amikor "kidolgozza magát a természetből" - hogy azt Szecskő Tamástól olvashatjuk.

E kitérő után visszakanyarodva a kommunikatív funkcióhoz, ez a kölcsönös érintkezés sajátos formája, mely ugyan csak később jelent beszédbeli, azaz szóingert a gyermek számára, de már funkcionál, ha egyoldaluan is, az anya beszédén keresztül, - az első naptól kezdve. A filogenézis folyamán az ember "kidolgozta" magát a természetből, a gyermeknek az ontogenézis folyamán "be kell dolgoznia" magát a társadalomba, melybe beleszületett. Ez a szociális-emocionális kontaktus a forrása azután minden más beszédfunkciónak, a gyermeki beszéd fejlődésének. A beszédfejlődés további folyamatát úgy lehet felfogni, mint a különböző új funkciók "kihajtását" a kommunikatív funkcióból.

A beszédfejlesztés az óvodai nevelés centrális problémája. "Nincs körülhatárolt témaköre, mindenütt jelen van. Nem korlátozhatjuk a foglalkozásokra, át kell hatnia az óvoda egész napi életét, mert eszköze és közvetítője minden nevelési és oktatási tevékenységnek." - írja a beszédről Székely Ilona budapesti óvónő. Ezen állítását látszik igazolni szlovák kolleganője, Helena Ďungelová "Jazyk ako regulátor správania dieťaťa" c. cikkében.

"V úvode state o jazykovej výchove v Programe výchovnej práce v jasliach a v materských školách sa ako východiskový poznatok uvádzaju základné funkcie jazyka/a tým i reči/" így kezdi cikkét Ďungelová. A verbális kommunikáció folyamatában a regulatív funkciónak, melyet egyuttal a többi funkcióval együtt pragmatikus funkciónak minősít, nevelési, fejlesztési szerepet tulajdonít.

Majdnem egyidőben kérik számon az óvónőképzéstől a kvalifikáltabb nyelvi képzést mindketten: "Ugy látom, hogy az óvónőképzésben, sőt a továbbképzésben még mindig alárendelt szerepet kapnak a kimondottan nyelvi kérdések."

"... nevenujeme programickej funkcie jazyka vo výchovnej praxi/ale ani v teórii osobitnú pozornosť, čo je zrejme podmienené tým, že jazyk používame neuvedomene, intuitive."

A funkcionális nyelvszemlélet és tudatos nyelvhasználat egyaránt érvényes mind az anyanyelvi, mind az idegennyelvi beszédfejlesztésre. Az i d e g e n n y e l v o k t a - t á s á n a k e z é r t k e l l e g y u t o n h a - l a d n i a a z a n y a n y e l v f e j l e s z t é - s é v e l .

5.. Nyelvismeret, nyelvtudás, a nyelv birtoklása, nyelvi kompetencia/performancia, - szakemberek és nem szakemberek többnyire ezeket a kifejezéseket használják, amikor az idegen nyelv elsajátításának célját akarják meghatározni. Az eltérő terminusz technikuszok véleményünk szerint nem véletlenül eltérőek, a nyelvtudás koncepciója is eltérő, más-más az értelmezése.

A.A.Leontyev szerint а владение языком - a nyelv birtoklása a nyelvtudás; a nyelvészet azonban nem tud kielégítő választ adni arra a kérdésre, mit jelent birtokolni egy nyelvet. A helyes megválaszolást a pszichológiától reméli. "Ez a beszédben való jártasságon és beszédkésztségen keresztül vezető pszichológiai megközelítés útja lesz."

B.V.Beljajev hibásnak minősíti azt a felfogást, mely szerint a nyelv gyakorlati elsajátítása és birtoklása azon alapszik, hogy a tanulók idegen nyelvi tevékenységük során teoretikus szabályok tudatos alkalmazását végzik. Az ismerettől a készségekig vezető ilyen út szerinte nem járható.

Noam Chomsky a nyelv normális használatát kreatívnek tartja, s úgy véli, ellentmondanak a tényeknek mindazon elképzelések, miszerint a mondatformákat kondicionáláson, vagy begyakorláson keresztül tanuljuk meg. "Egy személy kompetenciája egy grammatikával jellemezhető", - írja. A grammatika, szerinte, szemantikai és fonetikai értelmezések párosítására szolgáló szabályok rendszere, s ha valaki ezeket a szabályokat (természetesen öntudatlanul) elsajá-

titotta, akkor elvben képes, hogy a szignálokhoz szemantikai értelmezést rendeljen, függetlenül attól, találkozott-e velük, feltéve, hogy ezek a szignálok olyan elemi egységek-ből állanak, amelyeket ismer, és azoknak a szabályoknak a segítségével épülnek fel, amelyeket interiorizált.

E.I. Nyegnyevickaja is elveti a kész nyelvi minták imitációján alapuló nyelvelsajátítási lehetőséget. Érvként azt említi, hogy a süketnémák, akik nem hallják ezeket a mintákat, nem is imitálhatják tehát, mégis képesek elsajátítani a normális beszédképességet. Elveti a behaviorista S-R elméletet is, mert az a megismerő-analitikus folyamatoknak ellentmond, márpedig ezek részt vesznek a beszédfejlődésben.

A felsorakoztatott vélekedések sokfélesége, ellentmondó volta nemcsak a különböző koncepciókat mutatja, hanem arra enged következtetni, hogy e kérdés megválaszolása még várat magára.

A gyakorló pedagógus számára ezekből az elméleti megállapításokból az vonható le, amit a tanítási gyakorlat igazol.

Az első, amelyet megállapíthatunk, hogy a nyelvtudás valóban nem a szabályok verbalizálása, a lexikai anyag memorizálása, mert ez tudás ugyan, de nem használható fel beszédtevékenységhez. Ehhez készségek és jártasságok szükségesek.

A.A. Ljublinszkaja szerint a hagyományos oktatás egyik jelentős hiányossága, hogy a tanulók az oktatás különböző fokain, különféle tartalmu munkájukban e g y é s u g y a n a z o n cselekvéseket végeztek: az i s - m é t l é s t . Ezek az ismétlődő műveletvégzések elérhetik az automatizálás fokát, különféle készséghez juttatják a tanulókat, - de c s a k k é s z s é g h e z . A megtanult szabályok nagy részét a tanulók azonban a legtöbb esetben nem tudják, hol, mikor és mire használják, s mert alkalmazásukra nem került sor, ezek megrekedtek az emlékezet szintjén.

A készségek és jártasságok szabatos meghatározására Nagy József még 1968-ban felhívta a figyelmet,⁵ hogy ezek helyes értelmezése még a hetvenes évek közepén sem valósult meg sem nálunk, sem külföldön, arról éppen Ljublinszkaja cikke tanuskodik. Ljublinszkaja azt írja, hogy sok pszichológus és módszertani szakember a nem kialakult készséget jártasságnak - yмение - tartja, ezért ennek yмение-nek feltétlenül világossá kell tennie az értelmezését.

Az yмение - csoportjába sorolja Ljublinszkaja és mások (Mencsinszkaja, Kosztyuk, Kabanova-Meller, Talizina, Zsujkov) a különböző műveletek végzésének tudását; ésszerű eljárások, cselekvések gazdaságos módjainak és ezek t u - d a t o s alkalmazásának képességét érti meghatározott tartalommal. Ezek, épp úgy mint a készségek, a fejlettség alacsonyabb, vagy magasabb szintjén állhatnak, de mivel a képességek megkövetelik a szigoruan az analízis által

irányított, tendencia és színvonal alapján különböző formájú szintézis birtoklását, s mert rendszerint tudatosak, ezért nem automatizálódnak. Ezek a tevékenység struktúra szerinti felosztásban (Nagy József) a feladatmegoldásnak felelnek meg.

Mivel a beszédtevékenység intellektuális tevékenység, a képességek ebben az értelmi cselekvéseket jelentik, melyek magukba foglalják a feladat analízisét, a megfelelő tapasztalat szelektált felhasználást, általánosítást és egyéb gondolkodási feladatot - írja Ljublinszkaja.

Beljajev különbséget tesz elsődleges és másodlagos beszédképesség között és természetesen a készség és képesség között.

"Если учащийся может сказать что-нибудь на изучаемом языке только благодаря тому, что он сознательно использует соответствующие знания, то должно быть названо лишь первичным умением, а не навыком. Умением и называется такое действие, которое совершается человеком впервые и с пониманием. Но подлинная речь есть вторичное умение, которое основывается не только на знаниях, сколько на навыках. Под навыком же подразумевается такое действие, которое совершается человеком без участия сознания, т.е. автоматически, благодаря тому, что человек совершал это действие в прошлом".

"Речь - не навык - творческая деятельность, человек не автомат, речь складывается каждый раз по новому".

4Речевые навыки всегда являются и всегда должны быть лишь компонентами речевых умений".

Bjelajevnek ez utóbbi megállapításából kiindulva, mely szerint a beszédkézszségek a beszédképességnek csupán komponensei, az artikulációs készségnek az óvodáskorban, és könnyen csak ebben az életkorban kialakítható feladatát tűzhetjük ki elsősorban, a kifinomult auditív percepcióra és a beszédszervek plaszticitására támaszkodva. Beszédértés és beszédprodukció a helyes artikuláció nélkül nem lehetséges.

Mivel a gyermek könnyedén artikulálja az idegen lexikai anyagot, ebben az életkorban az önkéntelen bevésés révén egész tekintélyes "szókinszre" tehet szert. Mivel a felidőzés szándéka hamarabb jelenik meg, mint az emlékezetbe vésése (Elkonyin), ezért a gyermek egyre ismételteti a hallottakat, ami a bevésést segíti elő. A szokásokhoz, a beszédetiketthez szükséges nyelvi sztereotipák szintén az óvodás korban alakíthatók ki kényszeredettség (felnőtteknél mindig tapasztalható!) nélkül.

A fentiek a gyermek játékos tevékenységébe beleilleszkedő nyelvi műveletek során valósulnak meg. A gyermeki beszéd még csak reprodukív, a nyelvi jelenségekre érzékenység növekedésével nyílik lehetőség az anyanyelvi tudatosulásra, amely alapja az idegen nyelvi beszédnek.

Az óvodás korban még nem beszélhetünk igazi értelemben vett idegen nyelvi tudásról, csupán az idegennyelvi kompetencia és performancia megalapozásáról, az iskolai idegennyelv oktatás előkészítéséről.

6./ A beszéd szocio-kulturális determináltsága

Bevezetőnkben utaltunk arra, hogy a hagyományosan oktató iskola a tömeges nyelvoktatási igényt nem képes kielégíteni, s nagy vonalakban körvonalaztuk azt is, miért: vannak, akik több időt igényelnek az effektív idegen nyelv elsajátításhoz.

A heterogénitás már az óvodában is jelentkezik, főleg a beszéd fejlettségével kapcsolatban. Ötéves tanyasi kisfiú a helikopterrel szeretne játszani. Amikor kéri, repülőnek nevezi és rámutatással különíti el a játék-repülőgéptől. Megnevezzük oroszul is, az anyanyelvén is. Pár perc múlva visszafut: "tessék visszavenni D. Lacitól a вертолёт-ot (a helikopter elnevezést nehezebbnek találja.)

D.Lawton a szubkulturális különbségekkel kapcsolatban feltételezi, hogy a szociális kontroll, a beszéd és a megismerés összefüggenek egymással. A beszédben négy különbségszférát említ. J.Klein írásából: 1. A konkrét, aktuális helyzettől való elvonatkoztatás képessége általános fogalmak segítségével. 2. Képesség a világnak, mint olyan rendezett univerzumnak a felfogására, melyben értékelik az ésszerű cselekedeteket. 3. A tervezés képessége. 4. Az önkontroll gyakorlásának képessége.

B.Bernstein ezt írja: Wir werden zeigen, dass sich besondere Sprechweisen mit bestimmten Sozialen Gruppen verbinden. Diese Sprechweisen schaffen zunächst und stärken dann

zunehmend gewisse Wege, auf denen Beziehungen zu Objekten und Personen hergestellt werden. Die Sprache, die gesprochene Sprache, wird als einer der wichtigsten Regulatoren von Verhalten und Bewusstsein betrachtet".

Bernstein tehát különbségeket állapít meg az egyes osztályok nyelvhasználatában, melyeket társadalmi különbségeknek (öffentliche Merkmale) nevez, tehát szocio-kulturális befolyásoltságot feltételez. Az általa felsorolt 11 megkülönböztető jegy között egyik-másik a mi hátrányos helyzetű tanulóink beszédhasználatára is jellemző, mint pl. a rövid, grammatikailag egyszerű, gyakran hiányos "unfertig" mondatok; állandóan ugyanazon mondat szerkezetek; ugyanazon kötőszavak, állandóan ismétlődő és beszűkült melléknév és határozószó használat; egy sor tradicionális mondatfordulat vagy aforizma; gyakori nyelvi sztereotípiák: Stell dir vor? - Haben Sie recht, stb. állandó ismételtetése.

Ezekre a jelenségekre, melyeket Bernstein is égető problémáknak tart, két okból is fel kell figyelnünk.

Az írott tananyag, a sajtó és a telekommunikatív eszközök jelentősen hozzájárulhatnak a beszéd sztereotíppé válásához. Gyakran hallunk óvodásainktól is olyan mondatfordulatokat, nyelvi megnyilatkozásokat, melyeket csak szajkóznak, s hiba lenne elragadtatva kisokosnak tartani őket, ahogy azt sok szülő teszi.

6. A beszéd szocio-kulturális determináltsága

Bevezetőnkben utaltunk arra, hogy a hagyományosan oktató iskola a tömeges nyelvoktatási igényt nem képes kielégíteni, s nagy vonalakban körvonalaztuk azt is, miért: vannak, akik több időt igényelnek az effektív idegen nyelv elsajátításhoz.

A heterogénitás már az óvodában is jelentkezik, főleg a beszéd fejlettségével kapcsolatban. Ötéves tanyasi kisfiu a helikopterrel szeretne játszani. Amikor kéri, repülőnek nevezi és rámutatással különíti el a játék-repülőgéptől. Megnevezzük oroszul is, az anyanyelvén is. Pár perc múlva visszafut: "tessék visszavenni D. Lacitól a БЕРТОЛЕТ-ОТ (a helikopter elnevezést nehezebbnek találja.)

D.Lawton a szubkulturális különbségekkel kapcsolatban feltételezi, hogy a szociális kontroll, a beszéd és a megismerés összefüggenek egymással. A beszédben négy különbségszférát említ. J.Klein írásából: 1. A konkrét, aktuális helyzettől való elvonatkoztatás képessége általános fogalmak segítségével. 2. Képesség a világnak, mint olyan rendezett univerzumnak a felfogására, melyben értékelik az ésszerű cselekedeteket. 3. A tervezés képessége. 4. Az önkontroll gyakorlásának képessége.

B.Bernstein ezt írja: "Wir werden zeigen, dass sich besondere Sprechweisen mit bestimmten Sozialen Gruppen verbinden. Diese Sprechweisen schaffen zunächst und stärken dann

zunehmend gewisse Wege, auf denen Beziehungen zu Objekten und Personen hergestellt werden. Die Sprache, die gesprochene Sprache, wird als einer der wichtigsten Regulatoren von Verhalten und Bewusstsein betrachtet".

Bernstein tehát különbségeket állapít meg az egyes osztályok nyelvhasználatában, melyeket társadalmi különbségeknek (öffentliche Merkmale) nevez, tehát szocio-kulturális befolyásoltságot feltételez. Az általa felsorolt 11 megkülönböztető jegy között egyik-másik a mi hátrányos helyzetű tanulóink beszédhasználatára is jellemző, mint pl. a rövid, grammatikailag egyszerű, gyakran hiányos "unfertig" mondatok; állandóan ugyanazon mondat szerkezetek; ugyanazon kötőszavak, állandóan ismétlődő és beszűkült melléknév és határozószó használat; egy sor tradicionális mondatfordulat vagy aforizma; gyakori nyelvi sztereotípiák: Stell dir vor? - Haben Sie recht, stb. állandó ismételtetése.

Ezekre a jelenségekre, melyeket Bernstein is égető problémának tart, két okból is fel kell figyelnünk.

Az írott tananyag, a sajtó és a telekommunikatív eszközök jelentősen hozzájárulhatnak a beszéd sztereotíppá válásához. Gyakran hallunk óvodásainktól is olyan mondatfordulatokat, nyelvi megnyilatkozásokat, melyeket csak szajkóznak, s hiba lenne elragadtatva kisokosnak tartani őket, ahogy azt sok szülő teszi.

Az anyanyelvi tudatosulás folyamata, az idegen nyelvű megnyilatkozások megértésére törekvés aktivizálja a tanulót. Az idegen nyelv óvodás korban történő oktatása elősegíti a tudatosulást és állandósítja a gyermek aktivitását a nyelv, illetve a beszéd fejlesztésében.

III.

AZ OROSZ NYELV OKTATÁSA JÁTEKOS MÓDSZERREL

Az orosz nyelv oktatása játékos módszerrel.

Az óvodás korúak idegennyelvre-oktatásának tudományosan meg-alapozottnak kell lennie, amint azt már többen megállapították. Mivel a nyelv sokaspektusú, a nyelvvel kapcsolatos vizsgálódások is interdiszciplinárisak. Az egyes nyelvtudományi, pszichológiai, szociológiai kutatások a pszicholingvisztikában és a szociolingvisztikában integrálódtak.

A pszicholingvisztika és a szociolingvisztika nyelvelméleti, pszichológiai, szociológiai alapjai eltérőek az egyes országokban a kutatási irányzatoknak megfelelően.

Sokszor hirdettek elméleti forradalmat egy-egy új irányzat kialakulásakor, nekünk azonban tartanunk kell magunkat

A.N. Leontyev ama megállapításához, mely szerint a marxista pszichológia nem irányzat, hanem új történelmi szakasz, mely ideológiai funkciót tölt be, s a módszertani pluralizmussal szemben egységes marxista metodológiát állítja szembe.

Ezt a metodológia szem előtt tartja az elmélet és gyakorlat dialektikus egységét és nem billen át a pragmatikába, vagy izolált, dehumanizált elméletiesedésbe sem.

Ez az alapállás - mondhatnók - kötelező a gyakorló pedagógusra, illetve kötelezőnek kellene lennie, mert még korántsem az. Az eklektikusan összeállt elméletet nem igazolja a gyakorlat, a rutinná merevedett, a megújulni képtelen oktatástechnika, pedagógiai gyakorlat nem teszi hatékonyá az elsajátítást.

Az intézményes keretek között folyó idegennyelv oktatásra is kötelező érvényű az óvodai nevelés programja, melynek célja "a 3-6 éves gyermekek sokoldalú, harmonikus fejlődésének elősegítése". A nevelés elméleti alapjainak kidolgozásában a legnagyobb jelentősége a t e v é k e n y - s é g e l v é n e k van.

1. A tevékenység egységes, oszthatatlan folyamatának két különböző oldalát emelhetjük ki: a tárgyi (gyakorlati és megismerő) tevékenységet és a társas kapcsolatok fejlesztésére irányuló tevékenységet. A gyermeki tevékenység is a "tárgyak világában" és az "emberek világában" valósul meg. "Предметная деятельность обеспечивает преимущественное формирование интеллектуальной активности ребенка; деятельность по усвоению норм взаимоотношений с людьми - формирование его социальной активности". /Д.Н.Фелдштейн: Особенности развития деятельности ребенка в онтогенезе, Вопросы психологии, 1981. № 6. стр.36./

Feldstejn megállapítja, hogy a tárgyi-gyakorlati, s ezen belül a megismerő tevékenységgel kapcsolatban elég sok az elméleti és kísérleti kutatás, de az emberi társaskapcsolatok normáinak elsajátítását célzó tevékenység kutatását - főleg a gyermekkorra vonatkozóan - nem szélesítették ki eléggé. E tevékenység koncepciója nem eléggé differenciált, színvonala, formái, funkcionális irányultsága tekintetében. (A.N. Leontyev)

A nyelv, illetve a beszéd sokfunkcióju, nemcsak a megismerés, hanem a kapcsolatteremtés eszköze is. A tevékenység eme oldalának ismeretével is kell rendelkeznie az óvodások nyelvoktatójának, hiszen az óvodáskort a szocializálódás szakaszának is tekintik.

Mint ismeretes, a szovjet pszichológia hat központi tevékenységet jelöl meg: közvetlen-emocionális érintkezés (csecse-

mőkor); manipulativ tevékenység (kisgyermekkor); játékos tevékenység (óvodáskor); tanulási tevékenység (kisiskoláskor); társadalmilag hasznos tevékenység (serdülőkor); tanulási-szakmai tevékenység (ifjúkor). A közvetlen-emocionális kapcsolat, a játék és a társadalmilag hasznos tevékenység a társaskapcsolatok normáinak elsajátítását célzó tevékenység reális formái. A.N. Leontyev ezeket a társaskapcsolatok fejlődése domínánss fázisaik minősítette.

Az óvodás koru gyermek feltételes szituációban végzi cselekvéseit, sajátos játékfeltételek mellett ismerkedik a felnőttek specifikus cselekvéseivel és viszonyaival, s miközben másnak a szerepét ölti magára, elsajátítja és tükrözi is az emberek szociális funkcióit, a viselkedés normáit, ahogyan azt Elkonyin megállapította. A modell alapján (bár annak motivuma nélkül) a játékos tevékenység legkifejlettebb formájában, a szabályjátékban formálódik a gyermekben a törekvés a társadalmilag jelentős és értékelt tevékenységre, miközben szociális aktivitásának növekszik. A sokat hangoztatott megismerő aktivitás mellett erre is figyelemmel kell lenni mind az oktatási feltételek, mind a nevelési feladatok megállapításakor az idegennyelvre oktatásban.

A tevékenység realizálása feltételezi a motivum, a cél és a végrehajtás egységét
1. A tevékenység motivációs, stimuláló elemének fontosságát többen hangoztatják: Bozsovcics /"намерение"/

a gruz pszichológiai iskola/УСТАНОВКА/. Nyegnyevickaja A.N. Leontyevre hivatkozik: "Tevékenység nem létezik motivum nélkül; a "motivátlan" tevékenység sem motivumnélküli, hanem olyan, amelynek motivuma szubjektive és objektive rejtett."

A nyelvoktató számára ez azt jelenti, hogy az adott jelenséget nemcsak egyszerűen megnevezi, vagy előírja valamilyen nyelvgyakorlat elvégzését, vagy beszélgetést ajánl egy adott témára, hanem azt, hogy a tanulót valamilyen *a d e k - v á t t e v é k e n y s é g b e k a p c s o l j a* be, "garantálva" annak motivumát, ahogyan azt Nyegnyevickaja megfogalmazza. Enélkül a tevékenységet sem lehet irányítani.

A motivációnak *b e l s ő* és *k ü l s ő* késztetésnek kell lennie. A gyakorlatban gyakran tapasztalható külső késztetések eredményeképpen végzett (s gyakran mechanikusan végzett) nyelvgyakorlatok biztosíthatnak bizonyos készségeket, de a megismerésre, *t a n u l á s r a v a l ó k é p e s s é g e t* aligha. A fentebb jelzett készségek nem bizonyulnak tartósnak, s mert nem belső késztetés eredményei, ezért nem nyilvánulnak meg spontán módon. Azon ismereteket, gondolatokat, melyet úgy sajátít el, hogy azokat mi közöljük, holt anyaggá válnak a tanuló számára. Minden ismeretszerzésnek meg kell járnia a *t u d a t o - s u l á s* ilyen vagy olyan fokát.

Bármely nyelvi megnyilatkozásnak vannak megelőző szakaszai: motivum, beszédintenció (a feladat) belső program, konre-

tizálása, külső, szóbeli forma, azaz "все, что мы говорим, мы говорим зачем-то /цель/ и почему-то /мотив/-Негневицкая.

Az óvodában azonban gyakran tapasztalható a csak külső késztetéssel való beérés: "Mit kell mondani? - Mondd szépen, hogy köszönöm!" "Hogy szoktuk mondani?" - még a középső és nagycsoportban is.

Hogy már a kisgyermeknél is van belső motívum, arra egy tipikus példánk van. A középső csoportos gyermekek, főleg eleinte, emocionálisan kötődve a felnőtthez gyakran a tegező formára térnek át. A szülők természetesen igyekeznek pl. találkozáskor jó előre többször megismételtetni a társadalmi normák által előírt köszönési formát: Jó napot kívánok! A gyermek miután eleget tett a megkövetelt "hivatalos" köszönésnek, ragyogó arccal odarohanva, még egyszer köszönt: Szia! Az orosz Добрый день is gyakrabban használatos foglalkozáson kívül és az oktatónak adreszálna, mert biztosítja és kifejezi az oktató és gyermek közötti kapcsolat intimitását. Ezekben a példákban is konstatálható, hogy a nyelvi forma o b j e k t i v j e l e n t é s e nem mindig felel meg a gyermeki s z u b j e k t i v é r t e l m e z é s n e k .

A megismerő és szociális aktivitás az idegennyelv elsajátításában együttesen nyilvánul meg, főleg szerep és szabályjátékok keretei között. Az első foglalkozásokon még tanulásra ösztökélő volt minden, ami új, ami a szokványostól

eltért, a játékszerek, valamint azok "uj" neve, megnevezése, Később a motivációs szerkezet belső motívumát jelentette minden, ami "orosz", ami a Szovjetunióval kapcsolatos az óvodás koru gyermeki érdeklődés határain belül. "Nekünk is van orosz szamovárunk!" "Nekünk pedig lesz, mert apuka megígérte, szerezz egyet!" "Voltak nálunk (az apja munkahelyén) szovjet vendégek, velem is beszélgettek!"

Igyekeztünk a foglalkozásokat úgy szervezni, hogy valamilyen fajta célképzet alakuljon ki a gyermekekben, így pl. Még az uzsonna befejezése előtt megkérdezték: hogy mondjuk oroszul, hogy "kedves egészségére."

Kozéka Béla a motiváció dimenziói között említi az a f - f e k t í v d i m e n z i ó t , mint az identifikáció dimenzióját. Az ünnepek és ünnepélyek külsőségei, az ezekre való készülődés nemcsak aktivitásukat, hanem teljesítményüket is fokozta. Az olyan esetleges, de a társadalom minden rétegét foglalkoztató események, mint a moszkvai olimpia, vagy a közös szovjet-magyar ürrepülés gyermekeinket is lázbahozta, hiszen a gyermek részt kér a felnőttek életéből. A hatszótagu ОЛИМПИЙСКИЙ Мишка (melyet ők a Misa-maci elnevezés alapján Misának mondtak következetesen) nevét játsszi könnyedséggel jegyezték meg. Meneteléshez és tornához orosz vezényszavakat igényeltek, kezdeményezésükre a sport, stadion, start, stop szavakkal egészítettük ki a tematikus szókészletet, hogy ők is sportolhassanak és "minden versenyt megnyerjenek, "mint a Misa-maci.

A pozitív érzelmi kapcsolat igénye és fenntartása készítette őket, hogy képességeiket próbára tevő teljesítményre vál-

lalkozzanak: a csupán zenehallgatásra szánt "Во поле берега
стояла ... c. népdalt testvérük segítségével megta-
nulják, mert úgy vélték, az a nyelvoktatójuk "nótája", hi-
szen az áll benne: ЛЮЛИ-ЛЮЛИ, СТОЯЛА, s a, ЛЮЛИ-ЛЮЛИ
nyelvoktatójuk nevét /Julija-Juli/ idézte.

A családbeli vagy csoportbeli státuszukból adódó kompenzá-
lódási törekvés is szolgált a motivációt. "Az én tudok
oroszul, te nem!" konfliktust ígérő tény feloldódott, mert
később tanítani kezdték társaikat, s éppen emiatt fokozó-
dott aktivitásuk. Az előnyösebb helyzetű családtagnak, -
főként idősebb testvér - imponálni akarva, a legtökélete-
sebb kiejtésre törekedtek. A rivalizáló tendencia ebben az
esetben is belesimult a tanulva-tanítás folyamatába.

a. Az óvodás koru gyermek idegennyelvre oktatása is egy olyan játékos fázisnak minősíthető, amelyet Walter R. Fuchs Dienes P. Zoltán matematikatanulás-elméletében fedezett fel. Ebben az elméletben a számokkal összefüggő fogalmak közötti s t r u k t u r á l i s k a p c s o l a t o k megragadásával és s z i m b o l i k á j á v a l foglalkozik. Ebben a fázisban "... a gyermek meglehetősen irányítatlan, látszólag céltalan "aktivitással" foglalkozik az absztrakt fogalom alkotórészeivel. Már "operál" ezzel a fogalommal, bár sem absztrakcióval, sem megnevezéssel nem sajátította még el tudatosan". Ebben az "operatív fázisban (Piaget) sok a "latapogatás", a "találgatás" (Dienes).

Az óvodás korban a játékos keretek között olyan szituációkat lehet teremteni, melyek segítséget nyújtanak a fogalmak későbbi kialakításához. " Fontos, hogy a gyermekek minden tapasztalati anyagukat először játékban dolgozzák fel, - írja Walter Fuchs, majd folytatja: azok a gyermekek, akik nem tanultak meg játszani, később, ha komoly tanulási munkát kell teljesíteniök, - gyakran szorulnak a kezelőorvos segítségére".

A mi idegennyelvre oktatásunk kerete, módja a játékos tevékenység. Nem is lehet más, mert a gyermek gondolkodása a k ö z é p s ő csoportban, amikor a nyelvoktatás elkezdődik - szemléletes gondolkodás, a gyermek nem végez igazi gondolkodási műveleteket, "okoskodása szemléletvezérlésű". (Mérei-Binét) (Anyanyelvi fejlettségének felmérésekor képolvasás közben feltett kérdésre másképpen válaszol,

mint akár a hatéves, vagy 7 éves iskolás gyermek: "Mit locsol a kisfiu?" - "Rózsát". "Honnan tudod, hogy az rózsza?" - "Hát látom!" (5 éves) "Tüskék vannak rajta". (6 éves).

Az állítás és tagadás, a tagadószók használatát iskolában a tipikus "Это стол?"-Да./Нет/- mondatmodellekkel sajátíttatják el. Ez az óvodában nem alkalmazható. Nem lehet megkérdezni, hogy szék-e az asztal, mert a gyermek értetlenül fogadja: miért kérdezik, hát nem látják hogy az asztal? A szoba berendezéséhez tartozó képről sem lehet megkérdezni, mit csinál a kép, mert azt feleli: semmit sem csinál, hiszen a beszédhelyzet nem sugallja az animációt, helyesebben a fantáziából fakadó megszemélyesítést, életrekeltést.

A tagadás vagy állítás, illetve az ezt kifejező lexika beépíthető a szabályjátékba. Mi ezt a "Tűz-víz" játék adaptációjával oldottuk meg. Ha a gyermek az elrejtett tárgyhoz közeledett, a gyerekek azt mondták "da", ha eltávolodott, átváltottak a "nyet" tagadószóra. A meleg-forró-tűz fokozatokat a hangerő intenzitása, illetve a tagadószó többszöri ismétlése jelentette.

Óvodánk mintáóvodái, az óvónőképző intézet gyakran fogad óvodát látogató külföldieket. Óvodásaink tehát figyelemmel kísérhették a tolmács munkáját, mert egyszer "tolmácsos" játékot kezdeményeztek. A legalkalmasabbnak egy orosz népmese, a Répa bizonyult, mind lexikai, mind szintaktikai, mind szemantikai szempontból. Mondatonként "fordították", melyhez a mese szereplőit ábrázoló képek, s a cselekvést

imitáló metakommunikációs eszközöket: teststilizációt, gesztust, arcmimikát stb. alkalmaztunk támogatásképpen. A mese kitűnő lehetőséget biztosított a modális igék közül МОЖЕТ, МОГЛ бы gyakorlására. A МОГЛ segédige szituatív beszédben történő begyakorlása igen fontos, mert a "nem tudja, nem képes megcsinálni" formális gyakorlása nem biztosít tartós és pontos elsajátítást az iskolai oktatásban, hiszen a felnőttek a tudni igéhez azonnal a ЗНАТЬ igét asszociálják.

A szerepjátékok, szabályjátékok, mesedramatizálások tökéletesen megfelelnek a gyermek életkori sajátosságainak, s kitűnően szolgálják az indirekt nyelvoktatást, a látens tanulást.

b. Az előbbieken a tevékenység motivációs oldalát emeltük ki. Az a megállapítás, miszerint az óvodás gyermekeket nem lehet úgy oktatni, mint az iskolást, igazolja az a tény, hogy belső motívum nélkül az óvodás nem "tanul", nem azért tanul, mert tanulni "kell", mint az iskolásoknak. Egy idő után a gyermekek, amikor már környezetük ismerete egész orosznyelvi "repertoárjukat", egyre jobban sürgették, hogy őket is látogassák meg "igazi" orosz bácsik, vagy nénik. A vendégvárás, az orosz Télapó és a Hótündér fogadása volt a konkrét cél, az e cél érdekében végrehajtott cselekvések zöme a megismerést szolgálta. Olyan-e az orosz Télapó, mint a magyar Télapó, ki az a Hótündér, hoznak-e ajándékot, s milyen, mivel vendégeljük meg a szovjet vendégeket, mit fognak kérdezni, milyen járművel érkeznek, honnan, melyik városból, milyen az a város, stb. S közben csak úgy záporoznak a kérdések: "hogymondjuk oroszul...? Eljátszottuk, hogy fognak a gyermekek köszönni, köszönteni, bemutatkozni, "műsort" állítottunk össze, versekből, dalokból, táncokból, rajzokat készítettünk ajándékba a szovjet vendégeknek.

Ez a munka irányított volt; szervezett, átgondolt foglalkozási terveket igényelt és megfelelő lexikai anyagot, csak éppen gyermeki kezdeményezésekből fakad, s ezért volt jól motivált, s a gyerekek által végzett cselekvések életszerűek voltak.

A.N. Leontyev a kisiskolások tanulási tevékenységében mutatkozó labilitást azzal magyarázza, hogy nem valamilyen

gyakorlati tevékenység során kell valamit nézni vagy hallgatni, hanem speciálisan azért, hogy valamit megismerjen, megértsen a gyermek. "... hiányzik belőle a motívum, melyet maga a megértendő tartalom hordoz; éppen ezért cselekvés, nem pedig tevékenység; motívuma nemcsak hogy nem egyezik a közvetlen céljával, hanem azzal nagyon bonyolult viszonyban áll.

Leontyev egy N.G.Morozova által végzett vizsgálatra hivatkozik, mely azt bizonyította, hogy óvodás korúak körében "a közvetlen motiváció nélküli" bármilyen vonzó cselekvés előtt adott magyarázatot a gyermekek meghallgatják, de az alig "jut el" hozzájuk. Ez egyáltalán nem azért van így, mintha nem értenék meg; ugyanezt a magyarázatot teljesen elfogadják, ha azközvetlenül bekapcsolódik az elvégzendő k ü l s ő c s e l e k v é s b e , vagy ha a gyermek előtt külön m o t i v á c i ó megteremtésével k i e - m e l i k a m e g f e l e l ő m e g i s m e r é s i c é l t . "

A gyermeki motiváltság és a figyelem szorosan összekapcsolódik, az óvodás gyermeknél, ezt A.N. Leontyev egy kísérlet adataival indokolja. A feladatszerű cselekvés függvénye a figyelem koncentrálás, a figyelem elterelődés pedig a motívum hiányával magyarázható."Чрезвычайная трудность в обучении дошкольников состоит в том, что внимание ребенка постоянно отвлекается, учебная деятельность не является и не может быть ведущей, мотива пока нет, и требуется определение, целенаправленные усилия, чтобы учение, познание все-таки имело место"./Негневицкая/

Az óvodás gyermek nem tudja, mi az idegen nyelvre oktatásnak célja, ezt benne nem is lehet tudatosítani. Azt azonban igen, hogy a Téliapó esetleg megkérdezi, mit tanultak oroszul és tudják-e, ki ő, ki a Hótündér, hogy nevezik azt az ajándékot, amit kértek, stb. A tevékenység végső célja csak iskolás korban tudatosítható, az eközben végzett cselekvések konkrét célja azonban minden szakaszban.

A fentebb megemlített kérdés: "Hogy mondjuk oroszul..." - két fontos tényre enged következtetni: Az egyik az, hogy a gyermek az adott szituáció esetében rendszerint tudja, mit kell mondania, mit akar mondani az anyanyelvén. Az idegen nyelvet ugyanis tudatosan, vagy nem tudatosan, de mindig egybeveti anyanyelvével, s az anyanyelvi készségek transzferálódnak.

A második tény nem kevésbé fontos: az idegen nyelv tanítása nem a szavaktól a mondatokig vezet, hanem fordítva. A gyermek nem tagolja beszédét mondatokra, mondatrészekre, szavakra grammatikailag. Számára nem is létezik kétféle nyelv, azaz ahogyan nem tudatosult az anyanyelv használata, anyyira nem tudatosult kezdetben az idegen nyelv sem. Az anyanyelvi beszédbe beépíti az újonnan megtanult lexikát (szavak, szókapcsolatok, mondatértékű szókapcsolatok.) A lingvisztikailag kaotikusnak minősíthető szóhalmaznak azonban van logikája: a közlés logikája. =Nyegnyevickaja.) "Те петых -от rajzolsz? Эн Черырочкă-т

- mondják, holott tudják, hogy a пeTyX és a ЧePыpочka magyarul mit jelent. "Orosz órán", ahogy ők a foglalkozásokat nevezik, ilyen a nyelvhasználatuk. Rajzfoglalkozáson, ahogy azt megtudtuk, k a k a s t és h ó t ü n - d é r t rajzoltak.

Nádudvariné Alhazisvilire hivatkozva úgy említi ezt a m á s o d l a g o s t a n u l á s t, mint olyat, amely mentes a nyugtalansági állapottól. "A tanulási folyamat csak akkor vált ki nyugtalanságot, ha mint önálló viselkedési forma valósul meg. A másodlagos tanulás mentes a nyugtalansági állapottól, mivel aktuális, de nem tanulási jellegű szükséglet kielégítésére irányuló viselkedési aktusok eredményeivel van közvetlen kapcsolatban." /Nádudvariné/

Ugy véljük, az iskolai idegennyelv oktatás csekély határfoka a b b a n i s keresendő, hogy a gyermek az órán az idegen nyelven nem beszél, hanem felel, felmondja a leckét. Pedagógiai konzervatizmus, kerékkötő ez a leckekoncentrikusság, mégis ragaszkodnak hozzá, mert a tanuló tudását mérni, osztályozni kell. Elsőosztályos volt óvodásainkon is tapasztalható már az olvasással kapcsolatos szorongás. Megszívlelendőnek tartjuk Mérei Ferenc megállapítását, aki a szociálpszichológiai orientációju fejlődéslélektan felfogása alapján a játéknak kiemelt szerepet tulajdonít a felnőtté válás folyamatában, s megjegyzi, hogy az érdek- és érdemorientációju társadalmak szorongásos létrekésztetik a gyermeket, mert lenézik a játékot. "Ahol viszont

a gyermek személyiségének az autonómiáját megbecsülik, ott a gyermek játéka is érték." (Mérei)

A játékon is el lehet érni, hogy nagycsoportosaink az ismeretlen lexikára kérdéseket tesznek fel. Mi az, hogy "ПОД деревом сидит?" -/Добрый доктор Айболит, он под деревом сидит, Csukovszkij/Globális szemléltetés után (nem fordítással!) maguk fejtik meg: "Hát persze, az erdőben a f a a l a t t ül, és várja az állatokat, és azokat is meggyógyítja, mint a kis mókust!"

A mondatról a szavakig - ut: a lexikai egység s z e - m a n t i k a i csoportokra osztását jelenti tehát, melyről e fejezetben még lesz szó.

2. Fonetika, a nyelvi jel hangzós alakjával való megismerkedés.

A modern nyelvoktatás igen nagy jelentőséget tulajdonít a beszéd hangzós alakjának. Ennek magyarázata, hogy kiszélesültek a telekommunikáció lehetőségei, egyre tökéletesebb és praktikusabb technikai eszközök állnak rendelkezésünkre saját beszédünk rögzítésére is.

Ez egyben lehetővé teszi, hogy a beszédművelés ne csupán a nyelvoktatás területére szorítkozzék. Nemcsak a pedagógusoknak, hanem mindenkinek kötelessége a beszédnormákhoz való igazodás, és a nyelv folyamatos munkát igénylő ápolása, mely már a kora gyermekkorban kezdődik.

Az óvodás koruk idegen nyelvre oktatásában is igazolást nyert Vigotszkij megállapítása, mely szerint a gyermek kezdetben a nyelvi jel t i s z t á n k ü l s ő , h a n g z ó s a l a k j á n a k e l s a j á t i t á s á r a o r i e n t á l ó d i k , s csak később, a hangokkal végzett operációk következtében jut el azok funkcionális használatához. Ez azt jelenti, hogy a fonematikus hallás később "áll át" az idegen nyelvre, amikor a gyermek azt tapasztalja, hogy a nem pontosan artikulált, vagy önkényesen megváltoztatott nyelvi jelet nem használhatja szükségleteinek kielégítésére, kommunikációra, mert nem értik meg.

Lurija egyik kísérlete az előbb mondottakat erősíti meg.

A kísérlet során beigazolódott, hogy a 7 éves koru gyermekben az objektív jelentés már objektív relációkat vált ki, míg az értelmileg retardált gyermeknél nem a jelentés, hanem a hangalak dominál, azaz a hangzásbeli hasonlóság ugyanazokat a reagálásokat váltja ki: *myya, - kyya*.

A nyelvoktatási kísérleteink kezdetén tartottunk attól, hogy a gyermek a mindkét nyelvben azonos jövevény szavaknak hasonló hangzása a magyar változat dominanciáját fogja eredményezni. (rakéta, stop, doktor, stb.)

Tartottunk a *s z ó t o r z i t á s o k t ó l* is, melyet Lengyel Zsolt a csepeli óvodásoknál tapasztalt és elemzett, (melyet itt mellékelünk), s mely mind a gyermekeknél, mind a felnőtteknél bekövetkezhet szinte törvényszerűleg: a legkisebb erőfeszítés, a legkisebb ellenállás jelensége miatt (fiziognómia-fizimiska, agronómus-agromónus-ugromókus.) A mi gyermekeinknél azonban legfeljebb szótagelvonás, vagy a szavakkal történő játszás volt tapasztalható: /sznyigurocska-szinyorocska-figurocska, szonceence-bence; ciplojonok-cip-cip-cip) és csak az oktatás kezdetén.

A szótorzítás szerintünk csak akkor következik be, ha a nyelvoktató kiejtése nem kifogástalanul korrekt, vagy ha az orosznyelvi csoport létszáma magas.

a. Beszédhallás, beszédészlelés

Az artikulációs készség kimunkálása rendkívül fontos, ettől

függ még az olvasott szöveg észlelése is. Kifinomult artikulációs készség nélkül nem következik be az új szó belső "hangzása", a belső beszéd szintjén; az artikulációs bázis, az artikulációs dinamikus sztereotípiák kialakulatlansága gátolja a nyelvlogikai ~~strukturák~~ fejlődését. (Nagy József)

A kezdő szakaszban a gyermek nem rendelkezik még teljes mértékben orosz nyelvi fonematikus hallással, a belső beszéd nem kifejlett jellegű. A beszéd percepciók folyamata, tempója lelassult, ezért nem biztosítja a normális beszédtempójú megnyilatkozások audiolálását.

A beszédhallás-beszédészlelés folyamatának teljessége és dinamikája a beszédmechanizmusok munkáján keresztül jut érvényre: az operatív emlékezet mechanizmusa, a valószínű prognosztizálás mechanizmusa, a tartós emlékezet és az értelmezés mechanizmusa. Ezek a mechanizmusok mind megvannak az anyanyelvben, de ezek nem transzferálódnak automatikusan, hanem ki kell ezeket fejleszteni az idegen nyelvek oktatása folyamán.

Operatív emlékezet fejlesztésére nagy hatással van az idegen nyelvre oktatás, hiszen az operatív emlékezet nélkül nem tudná a gyermek megtartani a szavak teljes hangsorát. Az operatív emlékezetnek ebben a valószínű prognosztizálás segít, amennyiben a megkezdett mondatot ennek segítségével be tudja fejezni. Az operatív emlékezet és a valószínű prognosztizálás jelentik az audizálás folyamatában az e g y i d e j ü s é g s z i n t é z i s é t ,

mely a beszédértés elengedhetetlen feltétele. (Zsinkin:
A beszéd mechanizmusa)

A tartós emlékezet az audizálás folyamatában a mondat-
struktúra megértését biztosítja, azaz a teljesértékű
szavak belső kifejezésétől a közlés értelméig való átme-
netet. A tanulókat meg kell tanítani ennek érdekében a
hallott beszédből nyert információ sűritésére és rövi-
dítésére, azaz a kifejezések átalakítására.

A hangzós beszéd megértése bonyolult folyamat. Hosszabb
szöveg esetén a m e g é r t é s f o l y a m a t á -
v a l e g y i d e j ű l e g m ű k ö d é s b e l é p
a b e v é s é s f o l y a m a t a , melyet az észlelt
információ csoportosítása kísér, sűritéssel illetve kifej-
téssel. Az egész közlést nem lehet teljesen megjegyezni,
bevézni, különösen ha az kijelentő jellegű szerkezetekből
áll. Arra kell orientálni a tanulókat, hogy az értelmi
"határjelzőket" jegyezzék meg. Nagyon fontos a megértés
szempontjából a figyelem szerepe, mert az kiterjedhet a
részletekre, de irányulhat az alapvető gondolatokra is.
Ha a részletekre irányul, a megértés elszegényedik. Ezért
fontos úgy irányítani a figyelmet, hogy az alapvető tar-
talomra tendáljon.

Ezek a megállapítások igen fontosak az óvodás korúak ne-
velésében, hiszen a tartós emlékezet és a szándékos figye-
lem koncentrálása az iskolai tanulás számára feltétel.

A beszédhallás folyamatára rendkívül fontos a beszéd megnyilatkozás sebessége. Mind a túl gyors, mind a túl lassu beszédtempó negatív hatást gyakorol a megértésre. A módszertan szakemberei szerint lassított, normális, és a tanulói anyanyelvén beszédhez mért tempó ajánlatos. Soboljeva szerint a tempó megválasztásánál tekintettel kell lenni arra, hogy a tempó nem állandó az adott nyelvben, hanem roppant variábilis, változtatása függ a beszéd körülményeitől, a közlés tartalmának egyes fontosabb elemeitől, egyéni sajátosságtól, attól is, kinek szánjuk a beszédet.

A beszéd tempója két komponensből áll: a kiejtett szótag hosszúságának közepes átlagától és a szünet időtartamának hosszúságától. Ez utóbbi azért is fontos, mert az óvodás gyermek jobban igényli a hezitációs paúzát. A közepes átlag lassu beszédtempó esetében 120 szótag percenként, a gyors beszédé már 400 szótag. A lassu beszédtempó esetében is törekedni kell a természetességre, hiszen a tempó lassítása esetén a redukált szótagok kiejtése egyre plasztikusabb, s egyre jobban közelít az írott beszédhez. Ezért még a nominális funkcionál is a természetes beszédtempó az ajánlatos: p' i t ù c h . Lényeges a szöveg hangzás hosszúsága is: a pszichológiai vizsgálatok azt mutatják, hogy 4-7 perces beszéd után szenzoros kifáradás következik be, ezért kezdő szakaszban olyan közlés az ajánlatos, melynek időtartama 1,5-2 perc között ingadozik.

Az óvodás gyermek megismerő tevékenységére jellemző a perceptualitás. Johanna Turner szerint a percepció alapvető kognitív feladat. Az idegen nyelvi beszéd észlelése ebben a korban globális, nem a beszédben rejlő tartalom ragadja meg a gyermeket legelőször, mint már megállapítottuk, hanem a beszéd hangzása. A mondókák, kiolvasók erősen ritmizáltak, de ugyanakkor jól tagolt s így könnyen reprodukálható volta tökéletesen megfelel a gyermeki életkori sajátosságoknak. Ezért reprodukálja a gyermek oly szívesen és gyakran azokat, míg idősebb gyermekek, s a felnőttek unalmasnak és tulságosan mechanikusnak tartják. A felelgetős játékok - bár stereotipizált formában - "elődialógus"-nak is minősíthetők, de elsősorban fonetikai célokat szolgálnak: az artikuláció, a redukció, de különösen a z i n - t o n á c i ó elsajátítását biztosítják azáltal, hogy ebben még a kevésbé aktív gyermekek is bevonhatók, hiszen játszani minden gyerek szeret. Forrai Katalin vizsgálatai is azt igazolják, amit mi tapasztaltunk, hogy a jól hangsúlyozott ritmikus szöveg, ritmikus mondóka nagyobb aktivitásra készíti minden egyéb szöveg reprodukálásánál.

Sugárné Kádár Julia szerint "... a ritmusnak - ezen belül a fiziológiás , mozgás- és beszédritmusnak lényeges összefüggései vannak, amelyek a prozodikus elemekkel testet öltve döntő érzelmi színezetet adnak a kommunikációs megnyilvánulásoknak, biztosítva ezzel az üzenet (message) emóciókat kiváltó hatását. S megfordítva, a prozodikus elemek közül a ritmusnak igen jelentős szerepet tulajdonítunk a kommunikáció létrejöttében - feltételezve, hogy

b. A gyermeknyelv hangtörvényei

Fischer Sándor teszi szövé, hogy a beszéd lélektanát kutatókat mennyire foglalkoztatja az a kérdés, hogy egy-egy közösségen belül hogyan alakult ki a beszédhangok képzése. Az érdeklődés középpontjában azonban főleg az áll, m i - é r t k ü l ö n b ö z n e k a n n y i r a a z e g y e s n y e l v e k , miért más az artikulációs bázisuk. A kérdés ilyenfajta felvetését az indokolja, hogy végeredményben a beszédmotorikum funkciói ugyanazok és ugyanazok a beszédszervek, ennek ellenére a fonológiai eltérések nagyok.

Ugyancsak Fischer tesz említést arról, hogy "... a beszédszervek fiziológiai mozgása igyekszik megkeresni azt a megoldást, amellyel egy nyelv artikulációs bázisán belül a legkönnyebb és legfolyamatosabb mozgást hozhatja létre". Ugy tűnik, ez mind filogenetizisre, mind ontogenézisre vonatkoztatható. A romlás szavunk pl. megmaradt, de a romt helyett ma ront-ot ejtünk, mert ahogy Fischer megjegyzi, így könnyebb az ejtése.

Roman Jakobson is megemlíti a l e g k i s e b b e r ő - f e s z i t é s törvényét (Buffon.) Kiemeli a fonológiai értéket, melyet a csupán akusztikailag észlelt hang a beszédre való áttérés folyamatában "magának megszerez", - s ahogy Jakobson fogalmazza, - ez az interszubjektív és állandó értéknek érzett megkülönböztetés jelentéssé kezd válni, majd így folytatja: "A valakivel való közlés vágya

a beszédritmus része a fiziológiai ritmusnak, éppen ezért vállalhatja a beszélő és a befogadó között a message emocionális háttérének közvetítését és biztosítja a hatás létrejöttét."

Sugárné Kádár Julia idézi Vigotszkijt, aki a ritmust a művészet biológiai szférájának alapjául tekinti. Sugárné szerint ebből fakad, ill. erre épül a ritmus társadalomlélektani magyarázata a munkával, az utánzási vágygal - az ösztönző erővel és ezen keresztül a vers és a dal létrejöttével kapcsolatban.

A leglényegesebb következtetése, mely szerint a ritmikus szövegek gyakorlásának hatása van más nevelési hatás mellett a beszéd minőségének belső koordinációjára is, s így az idegen nyelvi ritmikus szöveg gyakorlása az anyanyelvi fejlődést is szolgálja.

(Sugárné: 5-8 éves gyermekek által reprodukált ritmikus mondókat analizise.)

hamarosan kiegészül a valami közlésének képességével.

Ezek a jelentés kialakítását célzó első megkülönböztetések joggal igényelnek egyszerű, határozott, állandó, emlékezetbe véshető és szándékosan létrehozható o p p o z i c i ó k a t .

Az egymás után megjelenő, elsajátított hangok egymásutánjában szigorú törvényszerűséget lehet észrevenni. Bármilyen nyelvű gyermek fonológiai fejlődéséről van szó, a r e l a - t i v k r o n o l ó g i a mindig és mindenütt ugyanaz marad.

A magánhangzó-rendszer kialakulása egy alacsony nyelvéllásu magánhangzóval kezdődik, a mássalhangzó rendszer pedig két oppozícióval: nazális és orális, majd labiális és dentális hangok (m-n; p-t). Jakobson szerint ez a két oppozíció adja az élő nyelvek minimális mássalhangzórendszerét.

A következőkben a magánhangzók oppozíciója következik: magas és alacsony nyelvéllásu magánhangzókra, majd ezt követi a magas nyelvéllásu fonéma kettéhasadása egy palatális és egy veláris hangra. Ez a minimális magánhangzósor.

"Ha a gyermek később szerzett magán- és mássalhangzó-állományának azt a részét kezdjük vizsgálni, amely a jelzett minimumot túlhaladja, azt vesszük észre, hogy sorrendjük pontosan megfelel a m e g f o r d i t h a t a t l a n s z o l i d a r i t á s á l t a l á n o s t ö r v é - n y é n e k , mely a világ bármely nyelvének szinkroniáját meghatározzák". (R. Jakobson.)

Ez a sorrend: labiális-dentális - veláris-palatális, ebben az esetben a veláropalatális hangok megléte azt jelenti, hogy megvannak a labiális és dentális hangok is. Fordítva nem érvényes az összefüggés, mert a labiális és dentális hangok megléte nem jelenti azt, hogy feltétlenül megvannak a veláropalatális hangok (tahiti nyelv.)

A réshangok megléte feltételezi a zárhangok elsajátítását, de lehetnek nyelvek, melyekből hiányzik a réshang.

Ismeretes, hogy a réshangok és affirikáták képzése az óvodás korban problémát okozhat, nehezen képezhető "r" hangot Jakobson az utolsó "szerzemények" közé sorolja.

Beltyukov-Szalahova egyik cikkében az egyes hangok megjelenésének sorrendjében az intervallumokat is közli: ha az orális-nazális intervallumát l-gyel jelöli, akkor a labiális és dentálisoké: 1,37. A legnagyobb intervallum-érték a palatalizált labiális és a nem palatalizált labiális hangok között: 2,56.

A fonológiának tehát megvannak a maga törvényei, -strukturális törvényei, olyan törvények, melyek az értékeknek ugyanazt az állandó rétegeződését jelentik, mely minden fonológiai rendszer bővülése és szűkülése mélyén található.

Ezeket a törvényeket az idegen nyelv oktatójának ismernie kell, mert a f o n e t i k a i - l e x i k a i t o r z u -
l á s o k m a g y a r á z a t á t é s k o r r i g á -

l á s á t csak ezek ismeretében tudja meglegelni.

A z i d e g e n n y e l v o k t a t á s k i c s i t
l o g o p é d i a i s .

c. A fonematikus hallás fejlesztése

A hagyományos fonetika az akusztika és a fiziológia felé orientálódott, nem pedig a beszédpszichológia felé. A modern fonológiai irányzat a nyelvészetben azonban kiemeli az emberi beszédhang leglényegesebb vonását, azt, hogy meghatározott funkciót tölt be, mert bizonyos j e l e n - t é s s e l k a p c s o l a t o s , - írja Vigotszkij. Nem lehet a beszéd hangjait teljesen önállónak, a beszéd jelentéstartalmától elkülönülten tekinteni. "Tehát a beszéd hangegységén nem valamely hang értendő, hanem a f o n é m a , azaz egy tovább már nem osztható fonológiai egység, mely a beszéd egész hangalakjának alapvető tulajdonságait a jelölés funkciójában tartja meg".

Rubinstein is kiemeli, hogy a szóban az érzéki (hang) és értelmi (jelentés) között van egy " j ó v a l s z o - r o s a b b b e l s ő k a p c s o l a t i s " , mely a fonémában jelentkezik.

Sz.Ivanova megjegyzi, hogy a pedagógiai pszichológia a beszédhallást kétféleképpen értelmezi. Az egyik a beszédhallást azonosítja a fonematikus hallással, a beszédhallás eszerint az a képesség, mellyel a hangokat (fonémákat) megkülönböztetjük és képazzük. A másik értelmezés szélesebb körű, mert e felfogás szerint a beszédhallás olyan képesség, amellyel a beszéd összes hangzó elemeit meg tudjuk különböztetni, azaz nemcsak a beszédhangokat, hanem pl. a tónus emelkedést, hangsúlyt, tempót, stb.

A.N. Leontyev a pszichofiziológiai funkciók változásával kapcsolatban tesz említést a fonematikus hallásról: "Как известно, в ходе своего развития ребенок приобретает способность чрезвычайно тонко дифференцировать фонемы, т.е. значимые звуки языка, но именно потому, что их различение составляет необходимое условие различения сходных по значению слов. Дифференциация же звуков, различение которых не является для ребенка реальным способом дифференциации слов по значению, остается у него гораздо менее совершенной. Поэтому, впоследствии, когда он поступает к изучению иностранного языка, он вначале вовсе не слышит различия между новыми для него сходными фонемами вроде напр. различия французского "е" в новых словах", "...для того, чтобы возникла чувствительность таким различиям, недостаточно часто слышать речь, на данном языке, не пытаюсь однако ею овладеть".

A beszédészlelés, a fonematikus hallás, általában az orális beszéd inpresszív oldalainak vizsgálatában kétféle, egymással éles vitában álló elmélet képviselőjeként vehetnek részt a kutatók.

Az egyik a beszédészlelés motoros elmélete /Liberman, 1957.; Csiztovics 1965; Leontyev, A.A. 1967./

Ennek képviselői szerint: "...в основе опознавания фонем лежат не акустические, а артикуляционные их признаки", "слуховой анализатор человека не в состоянии справиться с задачей дифференцированного восприятия устной речи без помощи речедвигательного анализатора".

A s z e n z o r o s elmélet hívei /Beltyukov, 1960; R.Jakobson, 1966; Rau, 1973/ viszont a beszédészlelés elvi lehetőségét a fonémák akusztikai jeleinek alapján is lehetőnek tartják a beszédmotorikus analizátorok segítségével nélkül.

A gyakorló pedagógus lehetőségein kívül esik az állásfoglalás bármely elmélet mellett. Még a két elmélet közötti ellentmondásokat egyes tudósok szerint feloldó, mások szerint nem feloldó, mindenesetre h a r m a d i k elmélet, az " a n a l i z i s s z i n t é z i s e n k e r e s z t ü l " elmélete mellett sem foglalhatunk állást, csupán arra az analógiára figyeltünk fel, amelyet a mi gyakorlatunkban igazolva láttunk, hogy mind a fonetika, mind a lexika elsajátításában az idegen nyelv esetében is a gyermek a beszéd e g é s z e g y s é g e i t produkálja, s ezek komponensei csak e z u t á n válnak pontossá. /Szó-hang; frázis-szótag./ Ez az analízis a szintézisen keresztül ebben az esetben a motoros szférában valósul meg. Beltyukov viszont azt állítja, hogy feltételezhető e fenti megvalósulás a szenzoros szférában is: kezdetben az észlelt elemek globálisan és megközelítően ragadnak meg, s csak azután válnak pontossá. Beltyukov utal arra is, hogy ez ellentmond G.Fant és R. Jakobson analitikus jellegű beszédészlelési koncepciójának.

Beltyukov a fonémák funkcióival kapcsolatban megemlíti, hogy a nyelvészek a sokféle nézőpont egyikéhez a mai napig ragaszkodnak: ez a fonéma f u n k c i ó j a , a s z a v a k é s a z o k f o r m á i n a k k é p - z é s e é s m e g k ü l ö n b ö z t e t é s e . / L.P. Zinder csak a képző funkciót ismeri el./

Abban azonban mindannyian megegyeznek, hogy a f o n é - m á k r e n d s z e r t alkotnak, s ez a rendszer az oppozíciókon alapul.

A fonémák differenciáltságában szerepet játszik tehát k o n t r a s z t i v i t á s foka. Minél közelebb állnak egymáshoz, annál nehezebb a dolgokat megkülönböztetni, ezt a beszédhangokra is érvényese.

Mint mondtuk, tartottunk attól, hogy a gyermek a rakéta, doktor vagy sport szavak esetében az anyanyelvi interferenciás hatásra torzítottan fogja ezeket reprodukálni. Ez azonban nem következett be, amelyet a korrekt artikuláció szám-
lájára irtunk, s arra gondoltunk, a gyermek ezeket teljesen más hangzásu szavakként érzékeli, illetve arra is gondoltunk, hogy fejletlén az idegennyelvi fonematikus hallása.
Az egyik szülő azonban egy érdekes epizódot mondott el. Gyermeke az esti TV-hiradó adása közben megkérdezte: "Apuka, a Moszkva az МАСКВА?" "Igen". "De miért mondja a néni azt, hogy Moszkva, amikor az nem Moszkva, hanem МАСКВА!" "Tudod, így is lehet mondani, meg úgy is, hogy Moszkva." "Akkor csak orosz órán kell úgy mondani hogy МАСКВА?"

"A beszéd hallás utáni felfogása aktiv, akaratlagos, ezt motivált tevékenységnek kell tekinteni, mely a hangzós beszéd jelének felfogására, felismerésére és megértésére irányul"; (Zimnyaja, 1978)

Rau kísérletei azt bizonyítják, hogy a megértés a kiejtett hang differenciálásának finomságától függ.

A differenciálás finomságának, precizitásának, - a kifinomult fonematikus hallásnak, fonémaérzékenységnek a fejlesztése elég bonyolult, ha A.N. Gvozgyev megállapításait figyelembe vesszük: "...слуховой анализатор ребенка развивается рано, значительно раньше, чем речедвигательный".

A gyermek hallási analizátora igen korán kifejlődik és működik, így még az akusztikailag közelálló zöngés és zöngétlen hangpárokat is meg tudja különböztetni, hiszen első szavai közé tartozik a papa-baba.

Mi okozza azt, hogy a gyermek elég sokáig, az óvodás korban is sok hangot a normativtól eltérően ejt? Beltyukov Gvozgyevre hivatkozva állítja, hogy a gyermek beszédmotorikus analizátorának fejlődéséhez és normatív működéséhez huzamosabb idő: 3-4 év kell. Mivel azonban a beszédfejlődés legfőbb ösztönzője a kommunikáció igénye, a gyermek környezete hangjait, hangkapcsolatait, bár jól hallja, hibásan reprodukálja.

Az idegennyelv-oktatás folyamatában is megfigyelhető volt ez a jelenség, de mint említettük, a nehezebben képezhető hangok esetében esetenként szótagelvonásban mutatkozott meg. A gyerekek azonban az idegen nyelvben is "behelyettesítettek", főleg a gyakori és így kikerülhetetlen palatalizált L hang esetében, amikor helyette j-t ejtettek.

Hogy komolyabb nehézségekkel nem kellett a gyermekeknek megküzdeniök, főleg eleinte, azt két dologra vezethetjük vissza. Az egyik az, hogy kivártuk, míg harmonizálódott a hallási és a beszédmotorikus analizátor működése; a másik az, hogy gondos válogatással kerültük a feltételezetten nehezebben képezhető hangokat tartalmazó szövegek alkalmazását.

Véleményünk az, hogy az idegen nyelv a fonetikus hallás további finomodásához jelentősen hozzájárul, amennyiben olyan hangokat is megkülönböztet, képez és helyesen ejt, amelyek anyanyelvi fonémarendszeréből hiányoznak.

Az elsőosztályosok Fenyőfa-ünnepélyén észrevettük, hogy az egyik gyermek feszülten figyeli az "orosz" Téliapót. Egyszer csak odasugja: "Tanár néni, ez a Téliapó tud magyarul!" - "honnan gondolod, hogy tud?" - Hát, azt mondta: "rakéta!" - "A rakétát oroszul is rakétának mondjuk." - "De ő nem úgy mondja, ahogy tanár néni, és én sem úgy mondom!"

T Á B L Á Z A T

A "torzított" orosz formák rendszere a pszicholingvisztikai elemzés után /Lengyel Zsolt/

Pszicholingvisztikai műveletek utasítás formájában	P é l d á k
1. TEKINTSD AZ OROSZ SZÓT "ROSSZ" MAGYAR SZÓNAK! /szókép egésze/	<div> <div> ВОЛОСЫ -lovási НОС -nózi ЧТО ЭТО -stopp, topéta ГЛАЗА -láza, gázá ЖЁЛТЫЙ -Zsolt МОЛОКО -malackó СЫР -szirom </div> <div> МЯЧ -macska ЧАЙ -csajka МАШИНА -skoda ЧТО ЭТО -to észta tépséta </div> </div>
2. KEZDD A SZÓT A HANGSULYOS RÉSZNÉL! /szótag szintje/	<div> <div> АВТОБУС -tóbusz МАШИНА -sina ИГРАЕТ -rájet МАШИНА -másina </div> </div>
3. KERÜLD A SZÓ- ELEJI MÁSSAL- HANGZÓ TORLÓ- DÁST! /hangkapcsolatok irányító szelektív szabályok	<div> <div> ТРАМВАЙ -tánváj, ramvaj, támváj, ramfáj ЧТО ЭТО -to éta СКАТЕРТЬ -kátyerty ШКАФ -káf </div> </div>
4. FOGADD EL AZ OROSZ FONETIKAI RENDSZERT! TÖRÖLD AZ 1-3. UTASÍTÁST!	<div> <div>a helyes formákon kívül</div> <div> АВТОБУС - áfstobusz ТРАМВАЙ -pramváj, tjanbáj ПОЕЗД -prójezd КУКЛА -kluka ГОЛОВА -gláglává КОНФЕТКА -kranfetka ТАРЕЛКА -sztárelka КОРОВА -károlvá </div> </div>

3. A lexikai anyag összeállításának szempontjai, mennyiségi, minőségi mutatói

Az óvodás korúak idegennyelvre oktatásának egyik legproblematikusabb feladata a foglalkozások lexikai anyagának összeállítása. Hatványozott mértékben érvényes ez magyar anyanyelvű gyermekek esetében. A magyar nyelv igen élesen kirajzolható különbségeket mutat a többi európai nyelvvel egybevetve. Ez a különbség elsősorban a fonetikára vonatkozik, de sok morfológiai különbség is található. A szintaktikai különbségek is felmerülnek az oktatás végén. Ezért az életkori sajátosságok, a gyakoriság, az életszerűség (aktualitás), a fokozatosság pedagógiai elvének figyelembevétele mellett érvényre jut a kontrasztivitás lingvisztikai elve is.

A rendelkezésünkre álló ugynevezett képes szótárak közül kettő foglalkozik magyarajku gyermekek idegennyelvre oktatásával, de mindkettő az általános iskola első, ill. a 3.4.5. osztály szókincsét gyűjtötte össze. A harmadik kiadványt is kisiskolásoknak szánták, melynek részben óvodában is használható lexikai anyagán túl fő érdeme a gyermekhez közelálló humoros hangvétel és kitűnő illusztráció. A többi képes nyelvkönyv a világnyelvek lexikai anyagát másajkuaknak állította össze.

Az egyik kiadvány előszavában közlik a szavak mennyiségi összetételét: a szótár 574 főnevet, 216 igét, 58

melléknevet, 21 számnevet és 7 határozószót, összesen 876 kifejezést tartalmaz 63 tárgykörbe sorolva. Ennél az óvodáskorúaknak lényegesen kisebb mennyiségű lexikai anyagot válogathatunk.

Sugárné Dr. Kádár Julia egyik tanulmánya foglalkozik a nagycsoportos óvodások által verbális feladatok megoldásakor használt szófajok gyakoriságával. A szó-mennyiség adataival foglalkozókat tanulmányozva megállapítható, hogy korunk gyermeke mintegy ezer szóval többet ismer a századelő gyermekénél.

A szófajokba sorolt szavak százalékos megoszlása különböző szerzőknél nem mutat számottevő eltérést: főnév 50-60 %, ige 11-20 %, melléknév 11-20 %, határozószó 3-6 %. Érdekes az a megállapítása, mely szerint a vizsgálatban használt összes szavak korcsoportonkénti átlagában jelentős a különbség a kis- és középső csoport között, ugyanakkor minimális a középső és a nagycsoport között: 437-680-706. (243-26)

Tanulságos a szófaji megoszlás alakulása: az ige-főnév arányai a nagycsoport végefelé az ige javára tolódnak el. A főnevek domináns volta megegyezik a nyelv beszéd nominatív funkciójának dominanciájával az oktatás kezdetén.

A szó lexikai funkciói és jelentés tartományértéke (valenciája) az óvodai lexikai anyag kiválasztásának fontos szempontja.

A szemantikai csoportok feltételeznek egy meghatározott szókapcsolatot, amelyben az egyik szóhoz kapcsolt szó megjelenési valószínűsége nagy. Ez a meghatározottság tulnő azon a kereten, melyet a szójelentés definiálása megszab, hogy tudniillik a szó egy dolog neve, egy kiemelt és általánosított jegy alapján.

Lurija megállapítja, hogy az a tény, miszerint egyes szavak nem egyforma tendenciával váltanak ki más szavakat, azaz rendelkeznek valenciával, igen nagy jelentőségű. A további kutatások azt mutatták, hogy vannak szavak, melyek "egyvegyértékűek", egy valenciájuk, pl. a ЛЮБИТЬ : csak valakit, vagy valamit lehet szeretni, az ásni szó valenciája kettő: valamit és valamivel lehet ásni; a vásárolni, venni valenciája három: valami, valakitől és valamennyiért: a kölcsönözni szó valenciája négy: valamit, valakitől, valakinek, valamennyi időre, stb.

Ennek alapján oldottuk meg a fordítás nélküli szövegszemantizálást óvodás koruaknál is, s magnófelvételünk igazolja, hogy sikeresen.

— . . —

Az irodalmi művek kiválasztásánál figyelembe kell venni a következő, az óvodás koruak életkori sajátosságainak megfelelő szempontokat. Az irodalmi műben érvényesüljön:

1. Szemléletesség és képszerűség
2. Fantázia és játékosság/peszonifikáció, tér és időtől független mozgás, átváltozás, varázslat/
3. Hiperbola és kontraszt (végletesség, felnagyítás)
4. Változatosság és cselekményesség

A tananyag összeállításának szempontjai
összeállította: Dr. Lengyel Zsolt

[illegible]

A lexikai anyag tematikus rendezése a gyermeki fogalmak és foglalkozási területek figyelembevételével

Csisztyakova-Csernusenko-Szolina szerzők 1964-ben kiadott könyvében, melyet a francia, angol és német nyelvet oktató óvodák számára állítottak össze, a következő témakörökbe sorolják a lexikai anyagot: Játékaim. Állatvilág. Család. Az emberi test. Egy napom. A szoba. A ruházat. Élelmiszerek. Asztalt terítünk. A város. Az évszakok. Lényegében ezzel megegyező a dr. Nádudvari Imréné által összeállított tematika is. (1975.)

Az óvodai környezetismereti tematika: Környezetismeret: Évszakok, család, I. gyümölcsök, zöldségfélék, állatok, közlekedés, hírek. Nagycsoport: Család II., Testünk, növények, állatok. Napszakok.

Az életkori sajátosságokkal számoló, a gyermeki érdeklődést kielégítő, az általánosítást és szisztematizálást elősegítő témakörökbe sorolás jó alapot nyújt a nyelvi eszközök elsajátításának tartósságát ellenőrző összegezésnek. Az elsajátítás folyamatában azonban más tényezők is közrejátszottak. A fokozatosság: az egyszerűtől a bonyolultabbig a gyakoriság: minimalizálás a tananyagban, ezzel szoros kapcsolatban az életsszerűség: milyen szókapcsolatok, beszéd-fajták fordulnak elő a mindennapi élet folyamán az idegenekkel való

érintkezés folyamán. A grammatikacentrikusságról árulkodó kérdéseket nem alkalmaztuk, mert ugyan hányszor, mikor és kitől fogja megkérdezni a gyermek, hogy asztal-e a szék, vagy akar-e nyuszi lenni, hiszen e kérdések alól kilóg a grammatikai lóláb: a tagadás gyakorlása. Eredményesnek bizonyult a népi gyermeki szájhagyomány és az u.n. beszédbeli etikett alkalmazása. A népköltészet eredeti és képszerű, tömör, a beszédetikett pedig sztereotípiákból áll, mindkettő jól alkalmazható a gyermekeknél.

A budapesti Tanítóképző Főiskola gondozásában megjelent házi és intézetközi használatra egy kitűnő összeállítás, igaz, az általános iskolák 3.-4. osztálya számára. Ennek kiolvasói, mondókái, rövid versei, verssel kísért népi játékaik jól használhatók az óvodában is. Hozzáértő kezekben jól adaptálva kitűnően szolgálják mind a fonetikai, grammatikai, mind a beszédfejlesztési célkitűzéseket.

A fokozatosság elve megköveteli az adaptációt. Nagyon figyelmesen és óvatosan kell bánni azonban ezzel, nem eshet áldozatul az egyszerűítésnek a ritmus, a rim, a mű struktúrája és a népnyelvi fordulatok.

Egy helyen már utaltunk arra, hogy a korai idegennyelv-oktatás néhány vonásában hasonlít a logopédiai korrekcióhoz. A legelső lépése legalább is azonos azzal: mindkettő feltételezi az anyanyelvi fejlettségi szint felmérését, mert az oktatás lexikai anyagának összeállítását, programozását ez lényegesen befolyásolja.

Ebben a munkában a gyakorló pedagógus (óvónő, nyelvoktató) egy régen nélkülözött segítséget kap Nagy József legutóbb megjelent könyvében (5-6 éves gyermekeink iskola készült-sége.) Aki hosszabb ideje foglalkozik az óvodás korúak idegennyelv-re-oktatásával azzal a célkitűzéssel, hogy az az iskolai idegennyelv-oktatás előkészítése, az előtt nyilvánvaló, hogy az eddigi orvosi, pszichológiai és logopédiai vizsgálatok nem feleltek meg maradéktalanul a p e d a - g ó g i a i céloknak, mert nem szolgálták egyben a kompenzálásra történő erőfeszítéseket is. Az idegennyelv-re oktatásnak azonban ilyen feladatokat is vállalnia kell, legalább is nyelvfejlesztésre vonatkozóan.

Beszédtechnikai felmérések

Általánosan elfogadott pedagógiai gyakorlat, hogy beszédhibás gyermekeket nem ajánlatos, esetleg szigorubban véve: tilos idegennyelv-re oktatni. Három esetben mégis kénytelenek voltunk eltérni ettől az általunk is elfogadott gyakorlattól, mégpedig a szülők (köztük egy orvos) hangsúlyozott kérésére.

Az egyik szülő (az orvos) megfigyelte, hogy enyhén dadogó fia otthon kishugát oroszra "tanítja" a társaitól "szerzett" ismeretei alapján, s az orosz nyelvi anyag reprodukálása közben n e m d a d o g . Megkért bennünket, hogy míg az a trauma, amelynek a következménye volt a dadogás, feloldódik, engedjük részt venni fiát az orosz foglalkozásokon.

A másik gyermekünk cigány származású, emiatt eléggé társ-talan, ennek következtében félszeg, erősen gátlásos volt, beszédében enyhén előforduló sigmatizmussal.

A harmadik gyermeknél rhotacizmus volt észlelhető, s az amugy is introvertált gyermek félve a társak kinevetésétől, nem volt hajlandó megszólalni még a logopédusnak sem. Miután őt a nyelvoktatóhoz "régi" barátság fűzte, annak megszólalt, az erős emocionális kötődés révén társai reagálásait is eltűrte.

Ma már mindhárman iskolások, s csak J. Robinál mutatkozik enyhe racssolás, a többi beszédhiba megszűnt.

Természetesen, ezek esetleges, a beszédtechnika felmérésénél ritka kivételek, de Nagy József ama megállapítását igazolják, hogy szükséges egy "... olyan beiskolázási rendszer, amely már 5 éves korban diagnosztál, amely a prevencióra helyezi a hangsúlyt, s amely ezen belül 5 éves korban kíván pedagógiai előszürést megvalósítani a beszédhibákra vonatkozóan is."

Nagy József fent említett könyvének beszédtechnikai táblázatai reprezentáns felmérések eredményei, amelyek megbízható és főleg általánosítható adatokat nyújtanak az óvónőnek; de a nyelvoktató számára is megnyugtató tényeket közölnek mind aktuális fejlettségre (4,5 éves életkor), mind

a prognosztizálható beszédfejlődésre vonatkozólag. Készítettünk is egy táblázatot ennek alapján, melyből csupán a négyévesek adatait emeltük ki Nagy József beszédtechnikai táblázatából (1. táblázat) s a hangok képzésének módja és helye szerinti megoszlás megfelelő rovataiba irtuk be. E táblázat igen világosan mutatja, hogy a 4 éves gyermeknél feltételezhetők a palatális, az alveoláris, az alveopalatális) és tremuláns (r-79 %!) hangok, az affrikáták képzésének nehézségei. A tanulság nemcsak a fonetikai, de a lexikai gyakorlatok számára is lényeges.

A legnagyobb segítséget azonban a gyermeki általános szókincs felmérése jelentette.

Az 5. táblázatból kiemelhetjük azokat a szavakat, melyeket a százalékos megoszlás alapján a legáltalánosabban ismeretnek minősíthető denotátumként kezelhetünk az orosz nyelvű lexikai anyag tematikus összeállításakor.

A tematikába sorolt szavak a négyéves gyermeknél nem mindig fedik a fogalmat. Számolni kell azzal, hogy a gyermek környezete vulgárisabb, jóval szélesebb körben általánosított megnevezésekkel illeti a fogalmat. A mi gyermekeink a burgonyát krumplinak nevezik, bögre minden olyan tárgy, amelyből nem bort issznak (azt pohárból isszák) s hiányzik szókészletükből az élelmiszer, mert azt vagy az ABC-ben, vagy a "Csemegében" szoktuk vásárolni. Kenyérboltunk van, de élelmiszerbolt vidéken nemigen.

A fent mondottakkal kapcsolatos, hogy a mi idegen nyelvű tematikus szókészletünkben hiányzanak az elvont, a nem konkrét dolgot jelentő szavak. Ezek ugyanis nem szemléltethetők, de a Nagy József által összeállított 5. táblázat százalékos mutatói is viszonylag alacsonyak.

A relációs szavak, a funkcionális szavak tanítása igényli a legnagyobb körültekintést, hiszen a ragos főnév és a névutós főnév kifejezése egyaránt perpozícióval történik az idegen nyelven; az orosz nyelvben pedig ez rendszerint hangsúlytalan, ejtés közben összeolvad a főnévvel.

A határozó szavak közül néhány helyhatározó, az időérzék fejlődésének megfelelően kevés időhatározószó (reggel, délután, este, nappal, éjjel) tanítható meg csupán. Ezek is inkább a passzív szókészlethez tartoznak.

A helyhatározó szavak mozgásos játékokban, gimnasztikai gyakorlatokban gyakorolhatók.

A melléknevek alapfoku alakjának tanítása csak külső tulajdonságok azaz a tárgy milyenségének konkrét, szemléltethető jelzéseire szorítkozhat, a kontrasztos méretek, színek tanítására. Környezetismereti, közlekedéssel kapcsolatos, ábrázoló foglalkozások nyújtják ehhez a keretet.

A matematikai foglalkozásokról, mint a gyerekek által legtöbbet kezdeményezett játékos tevékenységről külön szólnunk.

Matematika

Mivel alapkoncepciónk szerint az orosz nyelv oktatása szervesen be kell hogy illeszkedjen az óvodai nevelő-oktató munkába, a matematikai foglalkozásokon jól bevált és a gyermekek által ismert eljárásokat is alkalmaztuk mintegy ismétlő-gyakorló foglalkozásként a lexikai anyag számneveinek elsajátítására.

A számnevek az idegennyelv-oktatás közismerten legkritikusabb és legproblematisabb része. A sorszámneveket hallgatóink alig ismerik, problémát jelent számukra orosz nyelvi felszólításra kikeresni a megjelölt oldalszámot, megmondani életkorukat, a tizenhét és a hetven felcserélődik pl. Ennek okát a mechanikus bevézésben véljük megtalálni.

A trojka képe és a tri fogalma igen hamar összekapcsolódott a gyermeki gondolkodásban, hiszen a gyermekeket is "befogtuk" trojkába. Tudták, hogy a trojkához három gyermek kell.

Ismeretes, hogy ötéves kor után kezdetét veszi a gondolkodásnak műveleti szintűvé átalakulása. Ezt azonban egy átmeneti szakasz előzi meg, amelyet Págyakov az u.n. "fejben" történő cselekvésnek nevez, s a képi szemléletes gondolkodás legmagasabb fokának minősít. A trojkajáték, a háromtagu matrjoskákkal történő cselekvések: a legnagyobból kivették a kisebbet, majd a legkisebbet, egymás

mellé rakták, megszámlálták, majd újra összerakták, - e cselekvések során a sémáztatott képek általánosításokká váltak.

Természetesen a nevelési program halmazokkal történő műveleteihez az idegennyelvi megnevezés gyermeki kezdeményezésből fakadt. Itt lehetett tettenérni az anyanyelv meglétét, a legjobban, mert az idegennyelvi megnevezést mindig megelőzte az anyanyelvi. Később aztán fokozatosan visszahúzódott a belső beszéd síkjára, de megmaradt.

E gyermeki kezdeményezés a szabad foglalkozásokon - míg a délutáni foglalkozások után a szülőkre vártak - a gyermeki érdeklődés jele. "Az óvodai oktatás számára különösen figyelemreméltó, hogy létrejöhet az intellektuális érdeklődés és a gondolkodási képességek egységes, az életkori sajátosságoknak megfelelő fejlesztése" (Dr. Földy Ferenc: Az óvodáskorú gyermekek gondolkodásának fejlesztése, Óvodai Nevelés, 1980. 11. szám 392. oldal.)

A kisgyermek "tapasztalati tartománya, empirikus ismeretekre a realitások tekintetében igencsak korlátozott," (dr. Losonczné, Óvodai Nevelés, 1980. 10. szám. 349. oldal.) az óvodában már jól bevált, s a gyermekek által ismert eljárásokat alkalmaztuk, mintegy ismétlő foglalkozásként a matematika területén.

Nyelvi anyagunk: tőszámnevek 1-10-ig

határozatlan számnevek: malo, mnogo

sorszámnév: (pervij, ftaroj) *первий - первый*

kérdőnévmás: szkolyko?

A középső csoportban egy-egy alkalommal 2-2 számnevet gyakoroltunk.

1. Az egyértelműséget és a fokozatosságot szem előtt tartva először homogén és orosz nevén himnemű tárgyakat alkalmaztunk: Olimpijszkij, Misa, mjacs, kubik

2. amikor már jól ismerték a számneveket, heterogén de még mindig himnemű tárgyakkal ismételtettük a számlálást:

1 - 2 - 3

1 - 2 - 3 - 4

1 - 2 - 3 - 4 - 5 stb, mindig végig.

3. Ahogyan haladtunk az automatizálás felé, olyan mértékben cseréltük ki a konkrét, soktulajdonságu tárgyakat mértani testekre és idomokra, (kocka, korong, téglalap), hogy a legkisebb legyen a lehetősége a figyelem elterelődésének esetleg a szemléltető eszköz más jegyeire.

4. A nagycsoportban, amikor a gyermekek többsége betöltötte a hat évet, teret biztosítottunk a gyermeki kezdeményezésnek és önállóságnak. A gyermekek 2-3-4-es csoportba rakták a Misa macikat, matrjoskákat, s megmondták, hány darabból áll a halmaz. Ebben az esetben megkockáztattuk a számneves jelzőt, de csak a 2, 3, 4 кубика, рубля - ig bezárólag. Da, eto tri kubika. Da, eto csetirje matrjoski. Lényegesnek tartottuk, hogy a jelzős szerkezet főneve ne legyen véghangsúlyos, ebben az esetben felfigyeltek volna a birtokos esetek eltérő végződéseire himnemben és nőnemben. A kezdőhangsúlyos szavak esetében a redukált végződés nem olyan figyelemfelkeltő. Természetesen csak a tanár alkal-

mazta a jelzős szerkezetet megerősítésként, a beszédhallás céljából.

Sokat jelentett az "АТЫ-БАТЫ, ШЛИ СОЛДАТЫ..." kiolvasó eme sorai: "АТЫ-БАТЫ, СКОЛЬКО СТОИТ? - АТЫ-БАТЫ, ДВА РУБЛЯ".

A programjukban szereplő vásárlás az /önkiszolgáló/ ABC-ben témájú szerepjáték folyamán kétkopejkás és háromkopejkás címletű rubelnek "kinevezett" érmékkel történő vásárlás folyamán mérlegelni kezdték, melyik játékszer-áru ér két-, illetőleg három rubelt. Az értékét az "áru" új vagy használt volta, illetőleg mérete alapján ítélték meg. Ez is gyermeki kezdeményezés volt, ők könyörögtek, hadd vásároljanak "igazi" orosz pénzzel, nem pedig az előírt és számjeggyel el nem látott koronggal.

Nagycsoportos koruk végén kisebb, 3-4-5 számok esetében a halmazokra való rövid rátekintés után azonnal meg tudták mondani a darabszámnak megfelelő számnevet. Itt erősen megmutatkoztak az intellektuális szintbéli differenciák. Az aktivitásuk lankadatlan volt, de a hibátlan válaszok nem egy esetben találgatások, ráhibázások eredményei voltak. Ezért ragaszkodtunk a kontrollhoz.

"Ну, посчитайте-ка, сколько это?" - "Один, два, три, четыре,..."

Voltak óvatosabbak, akik gyorsan a kezükön számolták ki, melyik számnév a megfelelő. Érdekesen mutatkozott meg, hogy a kezdetben az ujjain kontrolláló kisfiú Ny. Ottó, legközelebb már csak egy pillantást vet a tárgyra, s nem az ujjain, hanem - ahogy felemelt fején és befelé forduló tekintetén látszott - "fejben" próbálja meg a kontrollt.

A különféle halmazokba állított Misa-macikat gyakran összevonták újabb halmazba és úgy számlálták meg, de csak a "végeredményt" mondták ki hangosan: "ПЯТЬ!" "ШЕСТЬ!" "ВОСЕМЬ!"

Önálló foglalkozásokon, szüleikre várva játékos tevékenységükben szívesen csoportosítottak, de csak összevonásokat alkalmaztak. Ennek magyarázata az lehet, hogy a nagyobb számok: 5-10 - nagyobb erőpróbát jelentett. Mivel ez az iskolai alapszámítás egyikét, az összeadást segítette elő, szívesen közreműködtünk. Podgyakov vizsgálódásai a Galperini interiorizáció, a külső-belső cselekvések egymásutánosságával szemben feltételez egy olyan belső cselekvést is, mely a külsővel egyidejű, ennek irányítója. Szerinte az óvodás koru gyermek értelmi fejlesztésében az első típus nehezebben megvalósítható, míg ez utóbbi a belső sémák általánosítását szolgálja. Érdekes, hogy közreműködésünket csak a kontrollnál igényelték: úgy-e ez "ПЯТЬ?"

OB.ORSZÁGISMERETI ALAPELV

Az életszerűség elvének érvényesítése a hatékonyabb idegennyelv elsajátítás érdekében a korszerű nyelvoktatás sajátos vonása kell, hogy legyen. A "Kulturkunde" fogalma nem új, az országismeret alapelve a háboru előtti nyelvoktatásban érvényre jutott, igaz, néha kimondottan aktuális politikai célzatossággal. Talán ez lehet az oka, hogy a tendenciózus, nacionalista tartalommal megtöltött lexikai tananyag ellensúlyozásaként a humanista multba menekültek az egyes tankönyvirók, s a lexika forrásai a klasszikus értékek lettek számukra. Így maradt ránk örökségül egy neutrális, archaikus tananyag.

E.M. Verescsagin és V.G. Kosztamarov: "Лингвострановедение в обучении русского языка" c. tanulmányukban azonban leszögeznek, hogy az idegennyelvi szó nem csupán egy új kód, új eszköz gondolataink kifejezésére, hanem forrása is azon nép nemzeti kulturájának, amelyet képvisel, s amelynek kulturahordozója.

Нрарсценко akadémikus eként vélekedik: "Нередко возникают споры о роли страноведения в преподавании русского языка, как иностранного. Но какие бы суждения ни высказывались, очевидно, что русский язык, как всякий другой, тесно связан с историей народа, его современной жизнью и культурой. Для того чтобы активно пользоваться русским языком, не совершать крупных прогрешностей в общении с его носителями, разумеется, необходимо понимать и знать его динамическое сплетение с прогрессами социального развития, быта, деяниями и стремлениями русского народа."

Определение круга необходимых знаний по страноведению для различных звеньев и сторон обучения языку – дело не только важное, но и в достаточной мере сложное: оно требует учета не только возрастных свойств обучающихся языку, но и степени их общей подготовки, их национальных особенностей". /Храпченко, М.В.: О научных основах преподавания русского языка и литературы, – "Болгарская русистика", 1974. № I./

Az országismeret tulajdonképpen a szociolingvisztika tükrözése az idegennyelvek oktatásának módszertanában.

Az országismereti jellegű, azaz nem csak a multat, nemcsak a klasszikus értékeket bemutató nyelvoktatás, a Szovjetunió népeinek jelenét, hétköznapjait viszi emberközelbe a tanulóhoz. Segít megismerni a természeti, történelmi reáliákkal is, hiszen a jelen ezekre épült. Ez a megismerkedés nem lehet semleges. A.N. Leontyevet idézzük: "...человек не просто овладевает кругом языковых знаний. Он овладевает ими, осваивая ту систему идей, взглядов, которые они выражают... Другими словами, усвоение системы языковых знаний, значений есть вместе с тем усвоение и более идеологического содержания..."

Természetesen felvetődik a kérdés: érvényesül-e az országismereti alapelv az óvodás korúak idegennyelvre oktatásában is, s ha igen hogyan?

A szemléltetés "atyja", Comenius szavaival kell kezdenünk érvelésünket, hogy máris érvényesül az országismeret a szemléltetéssel: "W rozumu pak ničeho není, lečby prvé bylo w smyslu." ("Nincsen pedig semmi – is az értelemben,

hogya az előtt nem volt az érzékségben." - Orbis sensualinum pictus, Leutschoviae, Anno 1685.) - azaz az érzékelés, észlelés, képzet megelőzi a verbális, absztrakt megismerést. Az óvodás gyermek még szívesen végigjárja a verbális megismerést megelőző utat, a háromdimenziós tárgyaktól, melyekkel tevékenykedhet, játszhat a kétdimenziós képábrákon keresztül a hangzó szóig. A vizuálisan észlelt ténynek könnyebben válnak a gyermek személyes tapasztalatává, azonkívül a vizuális észlelés nem mindig veti magát alá a szóbeli kifejezésnek. Végül a vizuális csatorna "áteresztő" képessége nagyobb az észlelésben, mint az auditív csatornáé, ezért az értelmezésben gazdaságosabbnak minősül az előzőnél. Így a szemléltetés nem csupán a szemantizáció eszköze, ahogy azt a szerzők, Verescságin és Komtomarov megállapították.

Amikor szemléltető eszköztárunkat a fentiek alapján megterveztük és elkészítettük, az intellektuális szférához szorosan hozzákapcsoltuk az emocionális szférát. Azonfelül, hogy a szemléltetéshez szükséges tárgyait, játékszereink, képeink és rajzaink vagy eredetiek, vagy azok hű másai, igyekeztünk azokat kivitelezésükkel vonzóvá, színessé, dekoratívvá is tenni. Arra törekedtünk, hogy a gyermekek ne csak megismerjék, de meg is szeressék a szovjet valóságot. Az eredmény minden várakozásunkat felülmúlta, sikerült egy-egy ünnepélyünket élménnyé varázsolni. A várható kellemes meglepetés reményében a foglalkozások előtt az utolsó lépéseket minden fegyelmezésünk ellenére futva teszik meg kis tanulóink az "orosz" terem felé az utat még három év múltával

is, hiszen mindig várja őket egy-egy újabb tárgy vagy kép.

Az emocionális töltésű elsajátítás valóban könnyebb, gyorsabb és tartósabb. A Misa-maci a "jóságos Ajbolit doktorbácsi" orosz elnevezését szinte azonnal megjegyezték mindnyájan, annak ellenére, hogy mindkét név hat-hét szótagból áll.

Hogy egyre jobban technizálódó és emberi kapcsolatokat fel lazító társadalmunkban ennek milyen nagy a jelentősége, arról hadd szóljon Rót Sándor: "Az út az idegen nyelvhez a tanuló szívéen keresztül vezet" c. cikkében. A kibernetikai eszmék alkalmazása a didaktikában és a metodikában, de semmilyen más tudományban sem vezethet ezek dehumanizációjához. De Saint-Exupéry-t idézi, aki szerint a homo sapiens tevékenységét a földön és az égen ha nem hatja át a kultúra humanizmusa, akkor az veszélyes lehet. Einstein szerint mert nem lehet élni költészet és színek nélkül, a természettudománynak is emberszabásúnak kell lennie.

A szemléltető eszközök, a megismerés eszközei lehetnek forrásai az újabb ismereteknek. A kicsinyek részt kérnek a felnőttek életéből. A moszkvai olimpiai játékok idején ők is annak lázában éltek, nemcsak a felnőttek. Nézegették a képeket, a stadiont, s az egyik gyermek megjegyezte: "hü de sok ember van ebben a stadionban!" Ugy van, Moszkvában és az egész Szovjetunióban sokan élnek, - jegyeztük meg.

"Én azt is tudom, hány ember él Moszkvában: kilencszázezer!" - vágta ki büszkén az egyik kisfiú. A középső csoport szám-

fogalmához így társult a nem valós, de a tizhez képest valóban a nagyon sok bizonytalan gyermeki fogalmát megközelítő, valamilyen régen hallott számnév. A másik példa az üzbég Nazima-babával kapcsolatos. "A Nazima-baba miért van nadrágban? És miért van ilyen sok copfja?" "Tudod, ez a baba nem orosz, mert a Szovjetunióban nemcsak oroszok élnek, hanem üzbégek is. Ott így öltözködnek. Neked tetszik?" "Nagyon" - felelte és elrohant továbbadni frissen szerzett új ismereteit. Így térhetnek át a perceptuális ismeretszerzéstől a verbális ismeretekre. A kifogyhatatlan gyermeki érdeklődés eredményeképpen "feltérképezték" környezetük orosz, ill. szovjet tárgyait, kinek van Mtrjoskája, bélyege, érméje, naptára, szovjet gyártmányú televíziója, porszívója, hűtőszekrénye, gépkocsija. Az apró emléktárgyaknak csereberéje és gyűjtése hobbyvá vált iskolás korukra.

Igen jelentős szerepet játszottak a könyvek megszerettetésében a szovjet gyermekirodalom vonzó és végtelenül olcsó kiadványai. Amikor megkérdeztük, mit kérnek az orosz Télapótól a Fenyőfa-ünnepélyre, mindenki könyvet kért. Év végén bucsuzva az óvodától orosz ABC-s könyvet kértek, Új évre orosz naptárt. Mindenkinek van Misa macija, sokaknak repülője, s csak "természetes", hogy TU 134. Ujabb és újabb ismereteik felét^{nemcsak} a heti - sajnos csak - egy orosz foglalkozásokon szerzik, hanem azzal kapcsolatban önállóan.

C. Az u.n. szemantikai mezők sok kutató szerint igen pontosan szervezettek. s néhány szó, mely egy adott szemantikai csoportba tartozik, igen "hozzáférhető" (availability), jóval hozzáférhetőbb, **доступный** - mint más szavak.

Ezeknek a szavaknak a kiválasztása sokkal könnyebb, ami azzal magyarázható, hogy kontextusosak, megszokottak és gyakoriak. (Miller, Morton Katz), de lexikai kapcsolataiktól is függ ez a hozzáférhetőség, - állapítja meg Lurija. Pl. az orvos szó a gyógyítani szó asszociációját váltja ki, vagy a seprő a seperni szót. Ide tartoznak az u.n. tárgyias igék is szemben a tárgytelen igékkel. Vannak olyan szókapcsolatok - jelzős főnevek - amelyek az értelmezésben közelálló állandósult kapcsolatok, vannak vörös zászló, érett alma, éles kés, stb. (Frazológiai kötöttségszólások)

Ezekben az esetekben beszélünk a **v a l e n c i á r ó l** /valentnoszty) amely a szavaknál egy olyan tényező, ami **m e g h a t á r o z z a** a lexikai egység kiegészítéséhez szükséges szót. /Valencia = jelentéstartományi érték/

Az ezzel a problémával foglalkozó szovjet nyelvészek kiemelték néhány **l e x i k a i f u n k c i ó t** egy meghatározott kategória szerint: 1. "incip - a kezdet megadása: az eső - esik, megeredt, 2. "f i n " - befejezés: az ősznek - vége, az ősz - elmúlt, 3. " f u n c " funkcionálás - a szakács - főz, az óra - mutatja az időt. 4. " c a u s " -ok meghatározás - a motor - mozgásban hoz (V.t) stb.

Nem-verbális eszközök, metakommunikáció

"A normális személyiségfejlődésben a nem verbális kommunikáció szerepe általában egészen az iskoláskorig igen nagy, hiszen az elvont fogalmak használata csak lassan alakul ki, ezért az emberi viszonyulásmódok közötti tájékozódásban a kisgyermek megfigyeléseire és a nem verbális jelzésekre adott érzelmi rezdüléseire van utalva."

Buda Béla idézett megállapítása ad magyarázatot arra, hogy miért tulajdonítunk nagy szerepet mind a személyiségfejlésben, mind a beszédfejlésben a nem verbális eszközöknek. Azt is megemlíti, hogy e probléma olyan tartományba vezet, (a szociológiába), ahol a megfogható dolgok már csekélyké válnak: A személyes kapcsolatok, a társas kapcsolatok lélektanába. Ezért térünk ki ezekre részletesen.

Mivel az ötvenes évekig az emberi kommunikáció fejlődését csupán a verbális kommunikáció, a beszéd fejlődésével azonosították, természetes, hogy ez a felfogás mind a didaktikát, mind a metodikát jelentősen befolyásolta. Volt egy-két próbálkozás, mely már surolta a nem-verbális kommunikáció határait. Cvetkova kísérletet végzett a tanári szöveginterpretáció monoton és kifejező jellegű hatásának felmérésére; a jól előadott szöveg megértése 40 %-al jobb volt a monotonénál. Színművészeink briliáns előadásmódjában a beszédtechnikai felkészültség mellett az átélést is mindig megemlítik, azonban mindig ritka adottságnak minősítik.

Montágh Imre egy, intézetünkben tartott előadása győzött meg arról, hogy e kettő között szoros összefüggés van. A szóbeli kommunikáció, a beszéd kultusza, majd ennek írásos rögzítése a figyelem perifériájára szorította a nem verbális eszközöket, s az empátizás képesség nem fejlődhetett eléggé, ahogy azt Buda Béla megjegyzi.

A gyermekre gyakran mondjuk, hogy erősen emocionális, képes beleélni magát pl. a mesehős helyzetébe, s mintegy vele éli át történetét. Buda Béla azonban figyelmeztet, hogy maga a beleélés mozzanata nem azonos az empátiával. A másik lelkiállapotának átélése levezetődhet érzelmi-indulati sikon. Empátiává a beleélés akkor lesz, ha az élményt tudatosan feldolgozzuk, azaz nem csupán érzelmi reagálás, hanem ráhangolódás, együttrezgés.

Már megszoktuk, hogy az olyan bonyolult tevékenység, mint a beszéd tényeivel foglalkozva a definícióhoz talán igen, de a megértéséhez nem elég egyetlen szakkifejezés. Így a m e t a k o m m u n i k á c i ó fogalmának megfelelő értelmezéséhez bővebb magyarázat szükséges, hiszen a metakommunikációs szint jóval bonyolultabb, mint a jelekkel kifejezett tartalmi szint, a szöveg. Így m ö g ö t t e s s z ö v e g -nek is nevezik, s mivel más jeleket és más megfejtési szabályokat tartalmaz, mint a nyílt, explicit szöveg, n e m - v e r b á l i s k o m m u n i k á c i ó -nak minősül. De a metakommunikációba több is beletartozik, mint a nem-verbális kommunikációba, - írja Buda Béla. Az a mögöttes szöveg, a rejtett közlés, aminek sokféle formája lehet.

Az európai kultúrákban a nyelv a legfontosabb kommunikációs mód, de a gyakorlatból, a hétköznapi életből, a tudatos és szándékolt közlésből nem tudta kiszorítani a nem szóbeli kommunikációt. Így ez megmaradt, szinte észrevétlenné vált, noha megmaradt ősemberi funkciója. A kommunikáció-elmélet emelte ki az egyén érzelmi állapotának kifejezésére szolgáló nem verbális eszközöket a pszichológiából és kapcsolja a verbális kommunikációhoz.

Megint a kontrasztivitást kell segítségül hívunk, hogy a nem-verbális kommunikációról és a metakommunikációról plasztikusabb képet kapjunk.

A beszédhez konvencionális jelrendszer tartozik, társadalmi-biológiai, amit meg kell tanulni. A nem-verbális kommunikációban nincs ilyen jelrendszer, nem kell megtanulni. A beszédhez szándékos közlés tartozik, a nem-verbális kommunikációból a tudatos szándék hiányzik. A beszéd érzékelése és megértése tudatos, a nem verbális kommunikáció percepciója nem tudatos. Hogy a percepció megvan, arra bizonyíték, hogy kimutatható az ilyen közlésre adott válasz. Ezzel azt is kihangsúlyoztuk, hogy a dekódolás nélkül kommunikációról sem lehet beszélni.

A nem-verbális kommunikációs módok jelentősége igen nagy az óvónő és a gyermek interperszonális kapcsolatában, annál is inkább, mert a gyermek verbális eszköztára meglehetősen korlátozott, szegényes. Ha pl. azt mondjuk a gyermeknek:

Gyere ide! - ezt kísérheti mosolygó arc, hívó gesztus, lágy színezetű hang; s nagyobb a valószínűsége, hogy oda is jön a gyermek, mintha csak enélkül az eszközünk nélkül, pusztán szavakkal hívnánk. Ugyanakkor, ha éles, erős hangon, zord arckifejezéssel mondjuk neki ugyanezt, akkor valószínű e g y e n e s e n elszalad inkább, még akkor is, ha egyébként az édesanyja szájából hangzik az ilyen hívás. Megállapítható, hogy a gyermek jól értelmezi a vele interperszonális kapcsolatban álló egyén érzelmi világát, s eszerint szabályozza viselkedését. A nem-verbális kommunikációs módok tehát ugy is értelmezhetők mint a visszacsatolás, a feedback, a szabályozás eszközei.

A nem-verbális kommunikációnak többféle csatornája van. A legismertebb közülük a r c m i m i k a , ezt tanulmányozták legtöbbször. Az olyan általános megállapítástól, hogy a szem a lélek tükré, persze el kell jutnunk a megbízható tudományos tényekig. Így megállapítást nyert, hogy a mimi- kán át kifejezett, közölt jelentések felfogására mindenki képes és az emberek kulturájától függetlenül is ugyanazt értik a mimikai megnyilvánulásokból. Így kézenfekvő a fel- tételezés, hogy létezik egy közös b i o l ó g i a i e r e - d e t ü mimikai kód. Természetesen meg lehet tanulni a mi- mika visszafogását, pl. az orvosok, pedagógusok, vagy éppen a kártyázók esetében, amit valamely megfontolás vagy érdek indokol, de a hierarchikus, rendi társadalmakban pedig a különböző rangú egyedek kifejezéstartományára volt az illem- kódex előírása. Az arcmimika széles skálájú, a halvány mo- solytól a széles vigyorig képes érzékeltetni pl. nemcsak

egy érzelmet, hanem annak intenzitását is, amelyre esetleg nem találunk alkalmas szót, azaz nyelvi megnevezést: "leírhatatlan arcot vágott, látni kellett volna!" De ha nem is nevezhetők meg az árnyalatok és az intenzitás, a kutatók véleménye szerint felismerhetők, még hozzá azonnal, mert a másik ember mimikájáról alkotott perцепciós kép az agyban azokra a mimikai sémákra vetül, melyek a saját arcjátékunkat vezérlik. Az arcjáték akaratlan utánzása ezért lehetséges, elég gyakori, különösen gyermekek hajlamosak erre.

A mimikáról elmondottak érvényesek a további csatornákra is. Buda Béla a következő csatornákat tartja még nagyon lényegesnek:

- a tekintetet,
- a hangszint és hangerőt,
- a beszéd formai jegyeit,
- a kézmozgásokat,
- a testmozdulatokat, (Montágh I.: teststilizáció)
- a távolságtartás az interakcióban

Az emberi tekintet iránti érzékenység korán jelentkezik, a tekintet perцепciója szükséges a mosolyválasz kialakulásához, az pedig már hat-nyolc hetes korban jelentkezik. Ennek alapja a szignálérzőkenység. A kiváltó szignál az emberi arc négy alapvető pontját, illetve vonalát, valamint ennek a négy jelnek megfelelő geometriai alakzatát tartalmazza: a két szem, az orr és a száj. Buda Béla szerint

a gyerekekkel s o k a t találkozó ember arca kapja meg a kicsitől azt a kedves mosolyt, amelynek óriási jelentősége van a biológiai túlélés és a szociális fejlődés szempontjából.

A szemnek is nagy jelentőséget tulajdonítanak a növekvő gyermekek. Néha úgy próbálnak elrejtőzni, hogy nem néznek a fel őttek szemébe, és közben azt hiszik, nem látják őket. A szemek különböző fantáziák forrásai is lehetnek, vannak szemek, amelyektől megijednek, vannak, amelyektől megnyugszanak. A szemmel "beszélni" is lehet, a természetes érdeklődés felfokozott kifejezése.

Az elébb tárgyalt nem-verbális csatorna vizuális.

Van azonban egy v o k á l i s c s a t o r n a , melyben a hangszin, hangmagasság, hangerő, hangsúly is kommunikációs eszköz. Az intonációnak, a hanglejtésnek jelentésmódosító szerepe van, tehát nem csupán a szép kiejtés ellen vétünk, ha nem ügyelünk a helyes hanglejtésre.

A vokális csatorna abban különbözik az arcminikától, hogy nem ö n á l l ó , n e m f ü g g e t l e n . Nem a csatorna minősége a lényeges tehát, hanem az, hogy mennyire függnék a verbális közlésektől. Ez áll a g e s z t u s - r a , a t e s t t a r t á s r a i s . Az ugynevezett pótcselekvések a beszéd-től függetlenül jelezhetnek valamit, lelkiállapotot, de általában minden nem-verbális csatorna együtt alkot valamilyen egységet, harmonikusan kapcsolódva a verbális kommunikációhoz.

A kézmozdulatoknak nagy szerepük van a közlés egészének technikai szabályozásában. Jelezhetjük, ha szóhoz akarunk jutni, ha meg akarjuk állítani a másikat, azaz felhasználhatjuk ezeket akaratlagosan is. Kisérheti tehát beszédünket egy sor konvencionális mozdulat, de mert konvencionálisak, akkor is értelmezhetők, ha a verbális közlés elmarad. Pl. felemelt ujjunkra válaszolhatnak: "Jó, jó, vigyázok, - nem teszem." A legismertebb: a hívás és az elutasítás, kiutasítás.

A t e s t t a r t á s o k - a kinezika - a fejtartások ismét csak lehetnek önállóak. A gesztusokkal együtt a p a n t o m i m b a kapcsolva t u d a t o s területté válhatnak, melyekből sok információt lehet nyerni. Az óvónőnek számolni kell ezekkel az információt nyújtó és információt kiegészítő, pontosító eszközökkel. A magunk gyakorlatából vesszük a példát. Az idegen nyelvű közlés dekódolása, megértése az óvodás gyermek számára elképzelhetetlen ezek nélkül a nem-verbális eszközök nélkül. Mivel ezek egy része konvencionális, használatuk tudatosítható az óvónő számára, a verbális szöveg kiegészítéseként alkalmazható. Mesemondás közben a cselekmény dinamikus menetét nem kell minduntalan megszakítani, hanem mintegy dramatizálva, ezáltal lerövidítve lehet előadni a mesét, elbeszélést, stb. Így a rövidített adaptáció a gyermek számára is elmondhatónak bizonyul. Ez főleg a kis és középső csoportra érvényes, mert később a nagycsoportban hozzákapcsolhatók a verbális formába transzformált nem-verbális közlések: "lesütötte a szemét", felszegte a fejét", "tanácstalanul széttárta a karját", "lemondóan legyintett", behuzta a nyakát", stb.

Miután a v i z u á l i s s z e m l é l t e t é s t az óvodában a valóság, a környezet tárgyai jóval korlátozottabb mennyiségben biztosítják számunkra, húsz tematikus képes kockát készítettünk mellékelt szavak jegyzékében található megnevezések denotátumaiból /képes levelezőlapok/ Ez az elsődleges szemléltetéshez is felhasználható, de felhasználható a lexikai anyag ismeretének kontrolljához is. Egyben átmenetet képez a tárgyi és a képi szemléltetés között.

A nagycsoportosoknak mintegy 150 képből álló tematikus sorozatot állítottunk össze főleg külföldi képeslapok színes reklámanyagából. Ezeknek a kétségek kivételével figyelemfelkeltő, esztétikus kivitelezésű, a valóságot hűven ábrázoló képeknek van azonban éppen az utóbbi sajátosságukból eredő hátránya: a valóság minden részletét ábrázolják, azt is, ami esetleg didaktikai szempontból nem lényeges. A gyermeki kép-olvasás ökonomikusabb szóhasználatra, lényegre és struktúrára ösztönzőbb eszközét, a kontúros rajzok használatát kíséreltük meg. Magunk is készítettünk ilyen rajzokat.

S. Meggyes Klára egyik tanulmányában közölt képeit nagytoltuk meg, (Pszichológia, 1981. 4. sz. 541. oldal) részint, mert ez az OPI ERVI néven ismert és elfogadott anyagából való, részint mert mi is ellenőrizni szeretnénk volna azt, amire Meggyes Klára ezeket a képeket felhasználta: a mondat- és szövegalkotást oroszul tanuló gyermekeink anyanyelvében.

A fényképszerű, részletes és színes kép alkalmazásáról az

ugyanísk színes, de a felesleges részleteket elhagyó és egyre erőteljesebben kontúrozott rajzra tértünk át. Az óvodáskor végéig főleg ilyen szemléltető rajzokat használtunk, de néha már nem színeztük ezeket és egyszerűbb kontúrok megvonására törekedtünk. Az általános iskola első osztályában többnyire ilyen rajzokat használtunk, ha a reprodukív narratív beszédet akartuk támogatni.

Ezeknek a monológoknak minden szereplője ismert, s mivel az első szakaszban mese dramatizálásokat alkalmaztunk többnyire bábozással vagy pantomim-szerű motorikus szemléltetéssel, a verbális szöveget pedig hangsúlyozottabb nem-verbális eszközökkel támogattuk. Így teljes mértékben el lehetett hagyni a tanári fordítást, azt ugyanis a gyermekek végezték el.

A DIALÓGUS

A dialógus mint a külső beszéd egyik formája a pszichológiai kutatásoknak sok esetben tárgya, mind specifikumai, mechanizmusa által, mind annál fogva, hogy szoros kapcsolatban áll szimpraktikus, extralingvisztikai elemei révén a pszichikus fejlődés más területeivel.

A pszichológiai kutatások adatai magyarázatot nyújtanak a dialógus sajátos grammatikai strukturáltságára.

A dialógus egyik legjellemzőbb megkülönböztető jegye a monológ beszédétől, hogy a dialógusnak nem kell feltétlenül b e l s ő m o t i v u m b ó l , elgondolásokból, gondolatokból fakadnia. A dialógus két ember közötti beszéd folyamat, a közlésre, nyelvi megnyilatkozásra készítő tényező a beszéd-társ, a kérdező kérdésében rejlik.

Másik ilyen fontos megkülönböztető jegye az, hogy a beszéd-társak, a kérdező és a feleletadó a z o n o s s i t u á - c i ó b a n kommunikálnak, esetleg a téma közös és ismert mindkettőnek.

A harmadik sajátossága, hogy a beszéd folyamatba a nyelvi komponenseken kívül bekapcsolhatók e x t r a l i n g v i s z t i k a i e l e m e k is, az u.n. nonverbális kommunikatív komponensek: teststilizáció, mimika, gesztus, intonáció, szünet, stb.

Ezek a sajátosságok meghatározzák a dialógusok sajátos grammatikai szerkezetét.

A dialógus nyelvtani szerkezetére elsősorban a n e m t e l j e s s é g , n e m k i f e j e z e t t s é g jellemző. Egyes közlések vagy feleslegesnek bizonyulnak, vagy magától érthetőnek tarthatók, vagy helyettesíthetők gesztussal, intonációval, mimikával. Ez a jelenség jól ismert a lingvisztikában e l l i p s z i s néven, mint a grammatikailag kifejtett közlések egyes részeinek elhagyása. Ennek ellenére az információ cseréje biztosított.

A dialógusok variánsainak egész gammája létezik, melyben a maximális jelentés a nem-verbális elemek révén biztosított. Ezekről már részletesen beszéltünk.

Az óvodában a d i a l ó g u s o k k é r d é s - f e - l e l e t t i p u s a dominál a beszélgetéshez viszonyítva. Ez a forma megfelel a s z i t u a t i v beszédjellegnek, nem igényel pontos mondat szerkesztést, variálható, s így a gyermek kreatív hajlamait is kiélheti. A beszélgetés már igényli a belső motivumot, a jóval fejlettebb mondat szerkesztést, és természetesen bőségebb lexikát.

A felelgetős játékok sztereotip jellegük ellenére igen jó átmenetet biztosítanak a dialógusok kialakításához.

A dialógus az óvodáskorú gyermek interperszonális, interakciós kapcsolatának is jelentős eszköze, melyben a kérdező többnyire ő maga, hiszen a növekedésével, fejlődésével tárguló világ minden jelenségét meg akarja ismerni. A felnőtt

igyekeznek a gyermek életkorához mért korrekt választ adni. Ha ez nem sikerül,, a gyermek újabb kérdést tesz fel, valószínűleg záporoznak kérdései. De mi történik, ha a felnőtt kérdez, s a gyermek nem válaszol? Nem tudja a választ? S ha válaszol, de válasza hibás, ez mindenkor ismereteinek hiányos voltával magyarázható?

Jerome.S.Bruner egy igen érdekes megállapításán elgondolkodtunk: "...amikor a gyermekek hibás válaszokat adnak, ez többnyire nem azt jelenti, hogy tévednek, hanem inkább azt, hogy valami más kérdésre válaszolnak; és ilyenkor az a feladat, hogy rájöjjünk, milyen kérdésre válaszolnak valójában". Magunk is tapasztaltuk, hogy a gyermekek sajátos gondolkodásukat, fogalmaik definiálását, ítéleteiket egy pillanatig sem lehet figyelmen kívül hagyni. Az osztrénzív definíciók tartományát érintve jól megfontolt szerkezetű kérdésre kapunk csak választ. Vegyünk egy példát: a 4-5 éves gyermek fogalomtárából hiányzik a világűr, de nem hiányzik az űrhajós és az űrrakéta. Ez utóbbi, játékszer formájában egyike a legkedveltebbnek. Az űrrepülés tehát kedvelt téma, s a hiányzó űr, világűr helyett az "ott" "oda, "onnan" rámutatás szerepel. A metaforák, a még oly megszokottak is, nem alkalmazhatók, mert a gyermek a benne közölteket szó szerint veszi. Ezért arra a kérdésre, hogy mennek fel "oda" az űrhajós bácsik, nem felel, mert "oda" nem lehet felmenni, csak felrepülni. A helyes kérdésre: "Mi viszi fel az űrhajós bácsikat?" már kórusban zengték: "paketa " Olyan kérdést sem szeretnek, amely nem életszerű. "Ez asztal?" - mutatunk a székre.

Tekintetében kétkedés van: tréfának, vagy talán nem látják, hogy nem az. Ha a gyermek mégis válaszol, az szerintünk katekizált dialógus, amikor is a gyermek megtanulja, hogy melyik kérdésre "mit kell mondani", s ez, szerintünk veszélyes, mert ha vannak is nyelvi sztereotípiák, s ezeket az óvodáskorban kell elsajátítani, a beszéd azonban nem válhat sztereotipizálttá. Nem mondhatunk le a nyelvi kreativitásról még akkor sem, ha ez sajátosan gyermeki.

A gyermeki dialógusban, mint a gyermek egyéb megnyilvánulásában is, felfedezhető az erős emocionáltság. Beszédében, - az idegen nyelviében is - az expresszív jelleg sajátos, mondhatók eltulzott. Számunkra azonban nagyon fontos visszajelzés a megértésre és aktivitásra vonatkozóan. Ismeretes az óvodás gyermek u.n. kántáló versmondása, amely ellen hiába közdenek az óvónők, a gyermek szinte "végigénekli" a verset. Ez a kántálás is többek között az emocionáltság jele. Emellett az érzelmi nyomaték a hangerő intenzitásában is jelentkezik. Az orosz nyelvben is van a "Libuskáim, gyertek haza..." felelgetős mozgásos játékhoz hasonló. Ennek a "Есть хотите?" kérdésre történő feleletét: "Да, да, да!" - szinte kiabálva mondták. A hangerő intenzitásának csökkenése jelzi, hogy váltani kell a foglalkozási anyagot.

A dialógusokban lehetett legjobban gyakorolni az intonációt. A kiejelentés intonációja ugyanis kisebb lejtésű: **HK-I**.

A kérdőmondat intonációja kétféle lehet: kérdőszavas kérdés esetében **HK-2**, kérdőszó nélküli kérdőmondatban azonban **HK-3**

A szemléletesebb ábrázolás céljából összehasonlítjuk a három verziót, kiegészítve a megszólítás intonációs strukturájával:

"Гуси, гуси! /ИК-2а/ "

"Га-гага!" /ИК-2а/

"Есть хотите?" /ИК-3/

"Да, дада!" /ИК-2а/

ЧАТЫ-БАТЫ, ШЛИ СОЛДАТЫ, /ИК-1/

АТЫ-БАТЫ, НА БАЗАР. /ИК-1/

АТЫ-БАТЫ, ЧТО КУПИЛИ? /ИК-2/

АТЫ-БАТЫ, САМОВАР. /ИК-1 - ИК-3/

АТЫ-БАТЫ, СКОЬКО СТОИТ? /ИК-2/

АТЫ-БЫТЫ, ДВА РУБЛЯ. /ИК-1 - ИК-3/

A konatív nyelvi funkció /felszólítás/ a beszéd regulatív, magatartást, cselekvést befolyásoló funkciójával függ össze. Intonációs képlete a megszólításéval azonos: ИК-Г Ennek grammatikai kifejezése az ige felszólító módja, amelynek gyakorlása azért fontos, mert már a korai szakaszban begyakorolhatók a nyelvtani kivételt képező felszólítások: Дай! Давай! Стой! Встань! Иди!

Ebben a szerkezetben lehet tudatosítani, illetve elérni, hogy tudatosuljon az ige egyes és többes száma.

A gyakoroltatások mozgásos játékok, szerep- és szabályjátékok keretei között végezhetők.

4. GRAMMATIKA

Az orális beszédre tanításban a nyelv tan szerepe alárendelt, módszerbeli esz köz az oktató kezében, hiszen a cél a beszédtevékenység. Az oktatónak meg kell találnia a legracionálisabb utat, hogy a gyermek a beszédtevékenység automatizált komponenseit jelentő nyelvtani műveleteket és azok anyagát elsajátítsa.

A nyelvtan ebben az esetben nem lingvisztikai szerepet tölt be. Szükség van egy sajátos nyelvtanra, "pedagógiai nyelvtanra", mely nem lingvisztikai rendszer, hanem módszertani, mely megfelel az idegennyelv-oktatás feladatainak, számol az idegen nyelv elsajátításának folyamatában a pszichológiai törvényszerűségekkel, a nyelvi készségek és jártasságok kialakításával. Ezért ez a nyelvtan nem leíró, hanem a nyelvtani anyag redukciója, amely megfelel az oktatás céljainak.

A pedagógiai nyelvtan az oktatás céljaira orientált, számol a beszédtevékenység jellegével (receptív-produktív) a mi esetünkben a beszédmegértéssel és a beszédprodukcióval. Eszerint válik passzív vagy aktív nyelvtanná. A két nyelvtan más-más irányultságu.

A passzív nyelvtan nem a beszéd, a gondolat megformálását szolgálja, hanem a nyelvi anyag elemzését és

s z i n t e t i z á l á s á t . Ezért ebben az esetben nem célszerű a nyelvtani szinonimák alkalmazása.

Az aktív nyelv a közlendő anyag értelmezéséből indul ki és k e r e s i hozzá a m e g f e l e l ő k i f e j e - z é s t .

Az anyanyelvi rendszer jelentősége grammatikai szempontból rendkívül fontos. A tanuló idegennyelv elsajátítás közben tudatosan vagy nem tudatosan, de épít az anyanyelvi rendszerre, mint kialakult beszédmechanizmusra. Ezért fontos olyan grammatikai fogalmak tudatosulása, tudatosítása, melyek hiányoznak az anyanyelv rendszeréből.

A grammatika metodikai rendszere differenciált kell hogy legyen aszerint, hogy a felnőtt vagy a gyermek idegennyelv elsajátítását szolgálja. Differenciált abból a szempontból is, hogy egy adott idegen nyelvet milyen anyanyelvű egyén sajátít el.

A pedagógiai nyelvtan specifikumát természetesen nemcsak a pszichológiai és szociológiai tényezők határozzák meg, hanem a l i n g v i s z t i k a i t é n y e z ő k is, az oktatás célja, feladata, feltételei, formái; a tanulók ismeretei; a lexikai minimalizált tananyag, ennek megfelelően komplex és koncentrált kell, hogy legyen a pedagógiai grammatika anyaga.

Az óvodások idegennyelvre oktatásában két dolgot kell mindjárt leszögezni: 1. az ó v o d á s g y e r m e k - n e k n i n c s e n e k e l v o n t f o g a l m a i , következésképpen nem lehetnek n y e l v t a n i f o - g a l m a i s e m . 2. az idegen nyelvben számos olyan n y e l v t a n i k a t e g ó r i a lehet, amely az a n y a n y e l v b ől h i á n y z i k . Az óvodás koru gyermekek idegen nyelvre tanítása, az idegen nyelv elsajátítása tehát mindkét ok miatt igen nehéznek, szinte lehetetlennek látszik, abban az esetben, ha az előbbieket abszolutizáljuk. Van azonban egy olyan jelenség az óvodáskorban, amely általános, mely jellemző minden óvodás gyermekre kisebb-nagyobb mértékben: a g y e r m e k n y e l v i n e o l o g i z m u s o k , nyelvi ujitások, szóváltoztatás, szóalkotás.

"Általában úgy tűnik nekem, hogy kétéves korától kezdve egy rövid időre minden gyermek zseniális nyelvész lesz, de később, öt-hatesztendős korára elveszíti zsenielitását. A nyolcéves gyermeknél ennek már nyoma sincs, mivel ebben a korban már nincs szükségük rá; ekkorra a gyermekek tökéletesen elsajátították anyanyelvük leglényegesebb elveit." - írja K. Csukovszkij.

Csukovszkij könyvének előszavában Ranschburg Jenő megjegyzi, hogy "a gyermek nemcsak utánozza, de alkotja, teremti is a nyelvet, hiszen a szavak és mondatok képzésének elvben végtelen számu variációja van, melynek csak kicsiny t ö r e d é k é t sajátithatja el k ö z v e t l e n u t á n z á s útján."

Ugy véljük sokan tartják csodának Csukovszkijjal együtt azt a tényt, hogy a kicsiny gyermek korlátozott számu el-sajátított lexikai anyagát szóalkotással törekszik bővíteni és erre képes is. A tudomány azonban nem ismer csodákat, s keresi és megglelni véli ennek a csodának az okát: "Ориентированность ребенка на звуковую форму морфемы и приписывание звучанию морфемы мотивированного значения приводят ребенка к очень важному выводу: аналогичные явления обозначаются аналогичным образом. Вот в чем причина появления многочисленных детских новообразований /неологизмов/". /Негневичкая/

A gyermek ezeket az analógiákat nem mechanikusan, hanem alkotó módon teremti meg, kinyilvánítva ama törekvését, hogy a világról szerzett ismereteinek adekvát módon maga találjon kifejezést, s hogy megglelje ennek a szabályait is.

A nyelvi ujitások azt mutatják, hogy a gyermek már óvodás korban képes morfémákra tagolni a szót, habár ezt nem tudatosan teszi: "tanárnéni, tessék elvenni D. Lacitól a вертолет - o - m - a - t !" A Misa-maci kard-o-z-i-k!"

A gyermek ilyenfajta megnyilatkozásait, mint a normatív-tól való eltérés mind a család és a gyermek szűkebb környezete, mind az óvoda igyekszik valamilyen formában helyesbiteni. Ennek ellenére azt tapasztalhatjuk, hogy a gyermek ragaszkodik ezekhez a maga alkotta ujitásokhoz, Igy alkotja meg a szücsök szót a sem nem tücsök, sem nem szöcske rovar láttán: a barna foltos, mozgásában a pár-

ducot idéző kutyát leopárducnak nevezi. Ezek a nyelvi ujtások résztint a g y e r m e k i a u t o n ó m i á t mutatják, résztint azt, hogy a gyermek nyelvi fejlődésében megelhetők a megismerő é s a n a l i z á l ó t e n d e n c i á k .

A gyermeki aktivitás a nyelvi fejlődésre is vonatkozik. Ha nem is tudatos a nyelvi analízis és nyelvi neologizmusok megalkotása, megvan benne a törekvés ujt alkotni, mégpedig valamiféle törvényszerűségek, szabályok alapján tenni ezt. Ha grammatikailag nem is helyesek, szabályszerűek ezek a nyelvi megnyilatkozások, szabálytalanságukban mégis van valami rendszeresség, egy á t m e n e t i nyelvi rendszer, ahogy azt Nyegnyevickaja megállapítja.

A gyermek nyelvi cselekvéseiben, tevékenységében egyre dominánsabb lesz a r e g u l a t i v f u n k c i ó , (Markova) mely a cselekedetekben végbemenő "önszabályozás" feltétele (szamoregulycija) s egyben feltétele a belső beszédnek is. Az énközpontuság jelei még megvannak: "ugye ha azt tetszik mondani - "ИДИ СЮДА!" - akkor az csak nekem szól? S akkor kell mindenkinek odamenni, ha azt tetszik mondani "ИДИТЕ СЮДА!" - de ez a megjegyzés már arról tanuskodik, hogy a gyermek nyelvíleg differenciálja a neki és a csoportnak szóló közlés, ill. utasítást. A morféma megkülönböztetése: ИДИ, ИДИ-ТЕ főleg a magyar anyanyelvűek esetében nagyon fontos, mert enélkül az olyan hiányzó kategória megtanulása nem lehetséges, mint pl. a nyelvtani nem.

Iskolás korra a gyermekeink fokozatosan eljutottak a добрый день - sztereotípiától a добрый доктор Айболит -on keresztül a добрый папа -добрая мама-ig, s természetesnek tartották, hogy a papa csak dobrij lehet, -"hiszen apu is fiu!"

A tudatosulás azonban nem azonos a tudatosítással. Végzős növendékeink egyike fonémát próbált kiemelni a hangkapcsolatokból a МЯЧЬ szó esetében: МЯ - ez úgy hangzik, mintha a macska nyávogna! Meg is lepődött, amikor felmutatva a labdát, megkérdezte: "Ну, что это?" Кошка!- mondták a gyerekek, mert a macska orosz megfelelőjét már jól tudták. Az egyik szülő pedig a múlt időt kísérelte meg tudatosítani a gyermekben: "Anyukám azt mondta, hogy az: hogy a "курица" ПОШЛА azt jelenti, hogy a tyukocská egészen elment, - némi töprengés után hozzátette: elment világgá!"

Nem tudatosítani kell, hanem elősegíteni a differenciálást, mely majd a fokozatos alapja lesz, de főleg iskolás korban, tudatosulásnak.

A szóalkotás időszakában a nyelvoktatónak ügyelnie kell, hogy eme új törekvését korlátozza az idegen nyelven, de figyelembe kell vennie, hogy a maga alkotta szabályhoz való ragaszkodás erősebb az imitációnál és a gyakorlatnál. (сверхгенерализация) Az anyanyelven sokszor a gyermek már nem fogadja el a kész formákat, hanem maga konstruálja meg azokat. A nyelvi jel szemantikai és grammatikai egység, "pszichológiai eszköz" (орудие) Vigotszkij megállapítása szerint.

A magyar nyelvben hiányzó nem-kategóriát kifejező morféma elsajátítása fokozatosságot igényel, s ahhoz, hogy a gyermekek "megszokják" hogy az ученик tanuló fiut, az ученица tanuló leányt jelent, sok játékos gyakorlást igényel. Ezt azonban szívesen végzik. (Maguk is aktív módon vettek részt a nembéli differenciáltságot kifejező -ник -ница morféma helyes és kontrolljában : ha a "ница"-ra fiu állt fel, azonnal megjegyezték: "neked nem szabad felállni, mert te fiu vagy!"

Nagycsoportos korukra az aktivitás, a helyes helyzetfelismerés révén, a nem verbális eszközök támogatásában önállóan alkalmazzák, variálják azt a kevés lexikai ismertetet, ami heti egy órai foglalkozás alatt elsajátítható. Egy délutáni foglalkozás után az igazgató kereste a nyelvoktatót, aki felszólította a gyerekeket, hogy invitálják be az igazgató bácsit. Rá is kezdtek kórusban: "Входите, пожалуйста!" Mivel az igazgató nem hospitálni jött és nem jött közelebb, az egyik gyerek megjegyezte: "Иди, иди, не бойсь!" Az egyik kiolvasóban szerepel a два рубля lexikai egység. Mivel a gyerekek "igazi" pénzt kértek, az oktató bevitt két és háromkopejkás érméket. A gyerekek önállóan nevezték meg a háromkopejkás érmét: три рубля - а два рубля analógiájára.

Az élő beszéd leglényegesebb funkciója a kommunikatív funkció, ebben a lexikai egységek alkalmazása mindig valamiért (pocsemu-to)- motívum - és valamilyen cél érdekében

(zacsem-to) történik, ennek megfelelően modifikálódik, ha a szituációban változás történik. Először az analóg szituáció kiváltja az ismert adekvát idegen nyelvi lexikai egységet, majd a szituáció változására fellép a modifikálás igénye analóg lexikai egység kiválasztásával, vagy megalkotásával, s ha ez hiányzik, akkor a gyermek kérdez: hogy mondjuk azt, hogy ...?

Ezért a nyelvtenban nem a szabályok megszokott "iskolai" értelmezéséről van szó, hanem olyan szabályokról, melyek pszichológiailag ekvivalens rendszert alkotnak, ahogy azt Sahnarovics megállapította.

Sahnarovics kísérleteket végzett abból a célból, hogy megállapítsa, melyik az irányító szint a szóképzésben. A k i s e b b gyermekeknél a beszédtevékenységben a l e x i - k a i s z i n t az irányító; az idősebb gyermekeknél a g r a m m a t i k a i . A szituáció képzete és a szituáció nyelvi kifejezésének fejlődése a globális-tagolatlantól a konkrét-tagolt felé halad. Ezért a grammatikai formák elsajátítása nem véletlen, önkényes formát ölt: először a főnevek száma, majd ezek kicsinyítőképzős alakja: a felszólító mód; az esetkategória; az ige idő és személykategóriája. (Gvoznyev) A fokozatosság itt is nyomon követhető: a kevésbé elvont, konkrétól az elvontabbig; az egyszerűtől, a formális kifejezéstől a bonyolultig, a tárgyi szituációval nehezebben összekapcsolhatóig.

A grammatikai elemek elsajátítása a szemléletes képzeten alapul. Ez bonyolult ut, szakaszos: a szó hangzós formájára

irányuló orientáció; a hangzós forma, általános, konstans elemének elsajátítása, ennek az elemnek egyesítése valami más, a valóság jelenségének elemével, majd az így létrejött hangkomplexum átvitele az adott jelenség jelölésére. (modell-típus), - írja Shnarovics.

A Vigotszkij-iskola nem fogadja el a nyelvi rendszer szabályai velünk született képességét. A lingvisztika feladata lenne annak a feltárása, hogy mi a természete és mechanizmusa ennek a képességnek.

A gyermeki beszéd grammatikájával kapcsolatos kutatásokban a következő típusok emelhetők ki:

1. a közlések szemantikája
2. a nomináció
3. a helymeghatározás
4. a kérdés-utasítás
5. az események, szituációk leírása
6. a birtokviszony
7. a tárgy minőségének meghatározása
8. a tárgy minőségének kifejezése
9. kérdés
10. tagadás

ÖSSZEGEZÉS

A legutóbbi 3 év /középső és nagycsoport,ált.iskola első osztálya/oktató munkájának tapasztalatai kedvezőek.

Az orosz nyelv tanulása iránt oly nagy volt az érdeklődés, hogy a kezdeti 10 fős csoport létszáma fokozatosan 18 főre emelkedett, ennél több gyerekkel nem lehet foglalkozni.

Gyermekeink iskolára való jó felkészültségét misem bizonyítja jobban, mint az, hogy a csoport felét un.ének és matematika tagozatra iskolázták be. Az iskolában ezek helyére újak jelentkeztek, akiknek felvételét az oroszul tanulók csoportjába azzal a szándékkal fogadtuk, hogy összehasonlításokat tegyünk, valamint bizonyosságot szerezzünk: fel tudnak-e zárkózni a nyelvtanulást később, intellektuálisan fejlettebb korban kezdők. A megfigyelések azt mutatták, hogy mindössze kétfő tudta volt óvodásaink orosz nyelvtudását megközelíteni, ezek is azért, mert aktivitásuk az átlagosnál jobb volt. Az iskolai munka ugyanis valamennyiük aktivitását csökkentette, délutánra már meglehetősen fáradtak.

Nem csökkent azonban az orosz nyelv és oktatója iránti ragaszkodás. Az iskolai délutáni foglalkozásokról, mozielőadásról egyszerűen elszöktek az orosz foglalkozásra, vagy szüleiket unszolták, hogy magánoktatás formájában foglalkozzunk velük. Mivel ragaszkodunk a kollektív oktatáshoz, az iskola ezt akceptálva biztosította a heti egy alkalommal történő orosz nyelvi foglalkozások megtartását.

A foglalkozások még mindig játékosak, de egyre jobban igénylik a hosszabb, kontextusos tanári monologikus beszédet, s a figyelem okozta feszültséget jól oldja a sikerélmény, amikor megértik a mondottakat. Természetesen még mindig a dialógus a domináns, de most már ők a kérdezők, vállalják a "tanár" szerepét olyan értelemben is

hogy kontrollálják a feleleteket és korrigálják a hibás válaszokat.

A legtöbbjének van orosz ABC-s könyve, s annak ellenére, hogy nem javasoltuk a szülőknek első osztályban az írásbeliségre való áttérést, jól meg tudják különböztetni a latin és a cirill betűket.

Az országismereti alapelv sikeres érvényesítésének tudható be, hogy már egész kollekciónk van a Szovjetunióból származó játékoknak, mesekönyveknek, bélyegeknek, képeslapoknak, prospektusoknak stb. Minden érdekli őket, ami a Szovjetunióval, az orosz nyelvvel kapcsolatos, a TV műsorának sok mozzanata szerepel élménybeszámolóikban. Már van, aki elhatározta, hogy TV-bemondó lesz, egy kislány tolmács akar lenni, a legtöbbje azonban tanárnéni, tanárbácsi. Ezen "elhatározások" mögött nyilván az érzelmi azonosulás, motiváltság húzódik meg, hiszen ebben a korban még nem beszélhetünk pályaaorientációról, de ez az érdeklődés alapja lehet későbbi pályaválasztásuknak, melynek vezérmotívuma már megjelent: "...mert, ugye, a TV bemondónak nagyon kell tudni oroszul?"

Hogy ez lehetséges, arról egy volt növendékünk tanuskodik. Legelső, orosz és német foglalkozásokon résztvevő óvodásaink már egyetemisták,

Az orosz és a német nyelv szeretetét végig megőrizve sikeresen tanulták a nyelveket. Hadd idézzünk a fentebb említett növendékünk szakdolgozatából, melynek témája "természetesen" az idegen nyelvek óvodai oktatása volt: "A nyelv szeretete végigkísérte eddigi életemet. Azért választottam szakdolgozatom témájaként ezt a nevelési területet, mert úgy érzem, még mindig szükség van arra, hogy meggyőzzük az embereket az óvodai idegennyelv-oktatás szükségességéről".

"Én magam is 5 évesen, a szarvasi mintaóvodában hallottam az első német szót a feledhetetlen Feri bácsi/Scheibert Ferenc/ ajkáról", -írja Geredy Emilné, intézetünk volt óvodása és hallgatója.

Bevezetőnkben az idegen nyelvek oktatásának, tömeges méretű oktatásának társadalmi igényét és jelentőségét igyekeztünk kiemelni, mely igényt a hagyományos keretű, a hagyományos módszerekkel oktató iskolai oktatás nem képes kielégíteni. Ezzel a gondolattal szeretnénk tanulmányuk befejezni is.

Hadd tegyük még egyszer nyomatékosná, hogy az idegennyelv-oktatásnak hatékonyságát fokozni kell és fokozni lehet. Ennek elérésére a következő feladatok hárulnak az intézményekre és az oktatókra:

1. Az iskolai idegennyelv-oktatást is e l ő k e l l k é s z i t e n i, éppen úgy, mint a matematikát vagy bármely más tantárgyat.
2. Az akceleráció jelensége a gyermeki pszichikum fejlődésében arra enged következtetni, hogy v a n n a k m é g r e j t e t t t a r t a l é k o k az iskoláskort megelőző életkorban, nevelésben egyaránt.
3. Az iskolának a c s e l e k v ő tanulást, aktív elsajátítást, a motivációra jobban támaszkodó pedagógiai tevékenységet kell célul kitűznie, mely nemcsak lexikális ismeretekhez juttatja a tanulót, hanem a készségek és képességek kibontakozását, fejlesztését és a kreatív hajlam megőrzését segíti elő.
4. M e g k e l l s z ü n t e t n i a m ó d s z e r b e l i p l u r a l i z m u s t, egységes, és tudományosan/lingvisztikailag, pedagógiailag, pszichológiailag/megalapozott nyelv-

oktatási módszertant kell kidolgoznia, melynek tartalmaznia kell az idegen nyelv oktatásának óvodai előkészítését is.

5. Méltányolni kellene a kísérletező kedvű, áldozatkész ifjú óvónők amam törekvését, hogy a jelentkező társadalmi igényt akceptálni akarják és tudják, s ez igény kielégítése érdekében posztgraduális keretek között is készek felkészülni, illetve az óvónőképzőben, az orosz nyelvi speciálkollégiumokon szerzett ismeretüket bővíteni, felkészültségüket fokozni.
6. Koordinálni kellene az országban elszigetelten folyó szórványos kísérleteket, biztosítani a gyakoribb tapasztalatcserét, s publikációs lehetőségeket biztosítani a nagyobb, szélesebb körű tájékozódás érdekében.

A mi eddigi tapasztalataink megegyeznek nyegnyevickaja megállapításával, hogy nem a 10-12 éves életkor az optimális az idegen nyelv oktatásának megkezdésére, amikor a gyermekkel a legnehezebb kontaktust teremteni, hanem az óvodáskor legaktívabb szakasza, a 4,5 - 5 éves életkor, amikor még a szavak -Usinszkijt idézve- nem pusztán hangok.

IRODALOMJEGYZÉK

- A kísérleti társadalomlélektan fő árama, /R.T. La Piére-M. Sherif/ Gondolat, 1981,
- A pszichikum és a tevékenység a mai szovjet pszichológiában, Gondolat, 1974.
- Asztalos Gábor - Szende Tamás: Adalékok a gyermek beszédhang-rendszerének kialakításához, Nyelvtudományi Közlemények, 1975.1.sz.195.old.
- Balázs János: A jel és jelölési érték, Általános Nyelvészeti Tanulmányok, IV.kötet, 5.
- Dr. Banó István: Hagyományos nyelvtan, korszerű nyelvszemlélet, Idegen Nyelvek Tanítása, 1974.2.sz.46.old.
- Bárczi Géza - Hyőri György: Egész nemzeti műveltségünk anyanyelvünkön alapszik, Köznevelés, 1975.2.sz.3.o.
- Bárczi Géza: Nyelvművelésünk, Gondolat, 1974.
- Barkóczy Ilona - Putnoky Jenő: Tanulás és motiváció, Tankönyvkiadó, 1980.
- Lydia Bátovská: K otázke vytnamu komunikácie v ranom veku, Predškolská Vychova, ročník XXX.1978-79.c.3.str.333
- Társadalom és nyelv/szociolingvisztikai írások/ - Basil Bernstein, Denis Lawton, Gondolat, 1975.
- Marion Blank - Susan A. Rose - Laura Berlin: The Language of Learning: The Preschool years, Grune - Stratton - New-york - San Francisco - London, 1978.

Pedagógiai szociálpszichológia /L.Bozsovcics ,L.Szlavina /Gondolat,
1976.

J.S.Bruner:Uj utak az oktatás elméletéhez,Gondolat.1974.

Buda Béla: A tudattalan szemantikai elmélete,Pszichológia,1982.1.sz.
47.old.

Buda Béla:Az empátia - a beleélés lélektana,Gondolat,1978.

Büky Béla:A beszédtanítás pszichológiája,Tankönyvkiadó,1973.

Chikán Zoltánné:A gondolkodás fejlesztése az anyanyelvi nevelésben,
Tankönyvkiadó,1980.

Dr.Günter Clauss - dr.Hans Hiebsch:Gyermekpszichológia,Akadémiai
Kiadó,1973.

Philip H.Coombs:Az oktatás világválsága,Tankönyvkiadó,1971.

Csala Károly:Miert és mennyire nem tudunk idegen nyelveket,Közne-
velés,1976.27.sz.9.old.

K.Csukovszkij:Járni tanul a szó,Tömegkommunikációs Kutatóközp.1979.

Deák Miklós:Kezdjük óvodában? - Világ és nyelv évkönyve '78.-76.old

Deme László:A beszéd és a nyelv,Tankönyvkiadó,1978.

Helena Dungelová:Jazyk ako regulátor správania dietata,Predskolská
Vychova,roc.1981-82.c.2.str.1.

Manfred Eigen - Ruthild Winkler:A játék,Gondolat,1981.

D.B.Elkonyin -V.V.Davidov:Életkor és ismeretszerzés,Tankönyvkiadó,
1972.

D.B.Elkonyin:Gyermeklélektan,Tankönyvkiadó,1964.

Fabricsius -Kovács Ferenc:Kommunikáció és anyanyelvi nevelés,OPI
Pedagógiai Továbbképzés Könyvtára,1980.

Fischer Sándor:A beszéd művészete,Gondolat,1974.

Gottlob Frege: Logika, szemantika, matematika, Gondolat, 1980.

Walter K. Fuchs: Az új tanulási módszerek, Közgazdasági és Jogi Kiadó, 1973

Fülei-Szántó Endre - Szilágyi János: A nyelvtanulásról, RTV-Minerva, 1975.

Michal Gazi: Sluch a vyvin dietata, Predskolská Vychova, roc. XXVI. 1971-72. c. 11-11. str. 297.

Erving Goffman: A hétköznapi élet szociálpszichológiája, Gondolat, 1981.

H. I.: Deti a cudzi jazyk, /Elke Antonie Natorp, Minchen, -kísérleti nyelvoktatás 5-6 éves gyermekekkel/ Predskolská Vychova, 1980-81. roc. XXXV. c. 12. str. 23.

Magda Hegerová: A szovák nyelv tanításának új felfogásmódja az alapiskola alsó tagozatán, Bratislava, Szocialista Nevelés, 1980. 4. sz.

Herman Helmers: Zur Sprache des Kindes, Darmstadt, 1969. Eissenschaftliche Gesellschaft

J. I. Ignatyev - M. M. Kolcova - A. N. Znamenszkaja: -M. Lukin: Tanulmányok az iskola előtti és kisiskolás korcsoport pszichológiájának köréből, Akadémiai K. 1970.

Ingram, Elisabeth: Age and Language Learning/Advances in the Teaching of Modern Languages/Pergamon Press, Oxford -London-Edinburgh -New-York -Paris -Frankfurt, 1964.

Kassai Ilona: A prozodiai oppozíciókról, Nyelvtud. Közlem. X. kötet, 15.

Kelemen Janka - Nagy Sándor: Idegen nyelv az óvodában?, Óvodai Nevelés, 1981. 7-8. sz.

Kelemen János: A tudat és megismerés, Kossuth, 1978.

- Jaromir Janousek: Társadalmi kommunikáció, Közgazdasági és Jogász K. 1972.
- Jakobson, Roman: Hang - jel - vers, Gondolat, 1972.
- Ellyés Gyula: Anyanyelvünk, Magvető K. 1964.
- Jóna Péter-Lévi-Strauss: Strukturalizmus, szemiotika, Akadémiai K. 1980.
- Kabainé Huszka Antónia: Tanuljunk meg gyermeknyelven, RTV-Minerva, 1979.
- Kelemen László: Pedagógiai pszichológia, Tankönyvkiadó, 1981.
- Kiss Árpád: A tanulás programozása, Tankönyvkiadó, 1973.
- Kiss Lászlóné - Ládi József: Egy óvodai nyelvi felmérés eredményei, Óvodai Nevelés, 1977. 9. sz. 372. old.
- Klindová, Ljuboszlava: O niektorych otázkach rozumového vyvinu deti, Predskolská Vychova, roc. XXIII. c. 2. 1968-69.
- Klindová, Ljuboszlava: Cudzojazyčná výchova v predškolskom veku - áno ci nie?, Predskolská Vychova, roc. XXIV. c. 3. 1969.
- Klindová, Ljuboszlava: Psychologický prístup k problematike ucenia v predškolskom veku, roc. XXX. c. 2. 1975-76.
- Kocis, Frantisek: K jazykovej výchove v materských školách, Predskolská Vychova, roc. XXIII. c. 4. 1968-69.
- Kollárik, K. - Liptáková, T: Experiment v materských školách s vyučovacím jazykom maďarským, Predskolská Vychova, roc. XXIX. c. 7. 1974-75.
- Kócsáné Ormai Vera - Járó Katalin - Kalmár Magda: Fejlődéslélektani vizsgálatok, Tankönyvkiadó, 1975.
- Kosaras István: A korszerűség értelmezése az idegen nyelvek tanításában, Idegen Nyelvek Tanítása, 1973. 2. sz.
- Kosaras István:
- Kozéki Béla: Motiválás és motiváció, Tankönyvkiadó, 1975.

- Kozéki Béla: Az idegen nyelvek tanulására való alkalmasság pszichológiai vizsgálata, Akadémiai K. 1973.
- Kószegi-Kontra György: Orosz óra az ajkai óvodában, Köznevelés, 1975.
33.sz.7.old.
- Krammer Jenő: Életkor és nyelvtanítás, Idegen Nyelvek Tanítása, 1966.
3.sz.65.old.
- Landa, L.N.: Algoritmizálás az oktatásban, Tankönyvkiadó, 1969.
- Lawton, D.: Társadalmi osztály, nyelv és oktatás, Gondolat, 1974.
- Lengyel Zsolt: A gyermeki kommunikáció sajátosságai, Óvodai Nevelés,
1981.7-8.sz.
- Lengyel Zsolt: A gyermeknyelv, Gondolat, 1981.
- Lengyel Zsolt: Tanulmányok a nyelvelsajátítás köréből, Akadémiai K.
1981.
- Lengyel Zsolt: Az orosz szavak észlelésének és kiejtésének néhány problémája, Módszertani Közlemények, 1981.5.sz.289.old
- Leontyev, A.N.: Tevékenység, tudat, személyiség, Gondolat-Kossuth, 1979.
- Lomb Kató: Így tanulok nyelveket, Gondolat, 1970.
- Losoncz Mihályné: Néhány gondolat az anyanyelvi nevelésről, Óvodai Nevelés, 1980.10.sz.349.old.
- Lurija, A.R.: Válogatott tanulmányok, Gondolat, 1975.
- A tanulás szerepe az észlelésben/ Marton Magda, Kardos Lajos, Pléh Csaba/Gondolat, 1975.
- Mead, G.H.: A pszichikum, az én és a társadalom, Gondolat, 1973.
- S.Meggyes Klára: A mondat és szövegalkotás néhány sajátossága hatéves gyermek képzeletében, Pszichológia, 1980.4.sz
553.old.

Mérei - V.Binét Ágnes:Gyermeklelektan,Gondolat,1972.

Mertanova,Jana:Ako rozvijat rec deti,Predskolská Vychova,1980-81.
c.8.str.3.

Millar,Susanna,:Játékpszichológia,Közgazdasági és Jogi K.1973.

Nádudvari Imréné:A gyermekek idegennyelv-oktatásának néhány pszichopedagógiai vonatkozása különös tekintettel az óvodás koruakra,Debrecen,1975.

Dr.Nádudvari Lidia:A gyermekek idegennyelv-oktatásának pedagógiai-lelektani alapjai,Debrecen,1980.

Dr,Nagy györgy:Cselekvéstanulás és mozgástranszfer,Akadémiai K.1978

Nagy József:A készség és jártasság szabatos meghatározásáról,Köznevelés,1968.11.sz.419.old.

Nagy József:Ellenőrzött,tervszerű fejlődés,Köznevelés,1974.42.sz.
17.old.

Nagy József:Iskolaelőkészítés és beiskolázás,Akadémiai K.1974.

Nagy József:A kompenzáló beiskolázási modell,Akadémiai K.1974.

Nagy József:5-6 éves gyermekeink iskolakészültsége,Akadémiai K.
1980.

Nevrlá,Viera:Psychologické aspekty pri posudzovani skolskej zrelosti,Predskolská Vychova,roc.XXV-1970-71.c.1.str.

Odor László:Balázs beszélni tanul,Minerva,1980.

A nyelv keletkezése/Papp Mária;Kossuth,1974.

Péchy Blanka:Beszélni nehéz,Magvető,1974.

Petheő Balázsné - Marschek Judit:Orosz nyelv oktatása egy ajkai óvodában,Idegen Nyelvek Tanítása,1975.4.sz.

Piaget,Jean:Válogatott tanulmányok,Gondolat,1970.

Princová, I.: Jazyková výchova i kultura reci v materskej škole,
Predškolská Výchova, roc. XXIII. c. 4. str. 101. 1968-69.

Pléh Csaba: Különböző szórendű mondatok értelmezése és a dichotikus hallási szimmetriák 3-6 éves gyermekeknél, Pszichológia, 1981. 3. sz. 365. old.

Pléh Csaba: A pszicholingvisztika horizontja, Akadémiai K. 1980.

Retová, Jozefína: Rozprávanie deti ako prostriedok vycviku suvislej reci, Predškolská výchova, roc. XXVIII. 1973-74. c. 3. str. 75

Rubinstein, Sz. L.: Az általános pszichológia alapjai, Akadémiai K. 1937

Dr. Salamob Jenő: Az értelmi képességek helye a személyiség struktúrájában, Óvodai Nevelés, 1980. 12. sz. 421. old.

Scheibert Ferenc: Az idegen nyelv elemi foku/óvodai/tanításának nemzetközi tapasztalatai az UNESCO felmérésének tükrében, Magyarországi Óvonőképző Intézetek Tudományos közleményei, 1966.

Secord, P. F. - Bachman, C. W.: Szociálpszichológia, Kossuth, 1972.

Skinner, B. F.: A tanulás technológiája, Gondolat, 1973.

Skinner, B. F.: Az operáns viselkedés/Pszichofiziológia/Gondolat, 1972.

Steiner, Vera-John - Irvine, Patricia - Osterreich Helgi: A gyermekek szóasszociálásainak és mentális képeinek kulturközi összehasonlító vizsgálata, Magyar Pszich. Szemle, 1981. 6. sz. 551. old.

Suchomlynszki, v. A.: Moje srdce patri detom, Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1974.

Szabadi Ilona: Tájékoztatottság és gondolkodás a nevelési programban, Óvodai Nevelés, 1981. 1. sz. 15. old.

Szentágothai János: -Sándor László: Aknázzuk ki a gyermek természetes képességeit, Köznevelés, 1974. 11. sz. 3. old.

- Szecső Tamás: Kommunikációs rendszer - köznap kommunikáció,
Akadémiai K.1971.
- Szende Tamás: A beszéd folyamat alap tényezői, Akadémiai K.1976.
- Szépe György: Nyelvi kommunikációs nevelés, Magyar Tudomány, 1975.3
131. old.
- Szépe György: A nyelvtudomány ma, Gondolat. 1973.
- Terts István: A nyelvész sz- ra bírja a nyelvet, Magvető, 1976.
- Behaviorizmus/Kardos Lajos, Tolman, R. CH., Miller, G. A. /Gondolat, 1970
- H. Tóth Imre - Varga Miklós: Adatok az afázia nyelvészeti kutatásai-
nak tudománytörténetéhez, Magyar Pszich. Szemle, 1975
5. sz. 521. old.
- Turner, Johanna: Az értelmi fejlődés, Gondolat, 1981.
- Valent Julia: Idegen nyelvek tanítása a szovjet óvodában, Magyar-
országi Óvónőképző Intézetek Tud. Közl. 1965.
- F. Várkonyi Zsuzsa: Tájékozottság és kompetencia, Akadémiai K. 1978.
- Varga Balázs - Dimény Jufit - Loparits Éva: Nyelv, zene, matematika,
RTV-Minerva, 1977.
- Dr. Veczkó József: Egyéni bánásmód, közösségi nevelés, óvodai Nevelés
1980. 3. sz. 86. old.
- Vigotszkij, L. Sz.: Gondolkodás és beszéd, Akadémiai K. 1971.
- Wacha Imre: Beszéljessünk a beszédről!, Kossuth, 1978.
- Why "Mama" and "Papa"? Perspectives in Psychological Theory Essay
in Honor of Heinz Werner, New-York, 1960. 124-134.
- Zaporožec, A. V.: Psychologicko-pedagogické problémy predškolskej
vychovy v podmienkach rozvinutého socializmu a ve-
deckého-technického pokroku v ZSSR, Predškolská Vy-
chova, roc. 1980-81. c. 6. str. 9.
- Zsolnai József: Beszédmivelés kisiskolás korban, Tankönyvkiad. 1978

- Бельтюков, В.И. - Салахова, А.Д.: Об усвоении ребенком звуковой /фонемной/ системы языка, Вопросы психологии, 1975. № 5. стр. 71.
- Бельтюков, В.И.: Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи, "Педагогика", Москва, 1977.
- Беляев, Б.В.: Очерки по психологии иностранным языкам, "Просвещение", М. 1965.
- Богомазов, Г.М.: Ритмические упражнения и консонантная структура русских слов, Русский язык за рубежом, 1975. № 1. стр. 460.
- Болла, К.: Атлас звуков русской речи, Akadémiai Kiadó, 1981.
- Венгер, Л.А.: Восприятие и обучение, "Просвещение", 1969.
- Венгер, Л.А.: Теория деятельности как основа обучения иностранным языкам, Вопросы психологии, 1981. № 6. 154.
- Вопросы психологии обучения младших школьников второму языку, Институт психологии им. Д.Н. Узнадзе Академии Наук Грузинской С.С.Р. Тбилиси, 1977.
- Дридзе, Г.М.: Язык и социальная психология, "Высшая школа", 1980.
- Запорожец, А.: Ленинская теория познания и проблемы обучения и умственного воспитания детей дошкольного возраста, Дошкольное воспитание, 1970. № 4. 26.
- Запорожец, А.В. - Журова, Л.Е. - Тарунтвева, Т.В.: Психолого-педагогические проблемы возможностей обучения в подготовке к школе детей дошкольного возраста, Советская педагогика, 1975. № 6. стр. 42.

- Иванова, С.: Речевой слух и этапы его развития, Дошкольное воспитание, 1966. № 12. стр. 62.
- Коровяковская, Е. П. - Юдина, О. Н.: К психологической характеристике эффективности учебно-ролевых игр, Вопросы психологии, 1980. № стр. 1 № 2.
- Крысин, Л. П.: Жизнь слова, "Просвещение", 1980.
- Леонтьев, А. А.: Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному, Изд. Московского Университета, 1970.
- Леонтьев, А. Н.: Проблемы развития психики, Изд. Московского Университета, 1972.
- Люблинская, А. А.: Умственные действия в работе младших школьников по новым программам, Советская педагогика, 1973. № 5. стр. 34.
- Лурия, А. Р.: Язык и сознание, Изд. Московского Университета, 1979.
- Методика русского языка как иностранного, /Под редакцией А. А. Леонтьева и Т. А. Королевой/ "Русский язык" 1977.
- Методика обучения иностранным языкам, "Высшая школа", Минск, 1979.
- Негнєвицкая, Е. И. - Шахнарович, А. М.: Язык и дети, "Наука". М. 1981.
- Поддьяков, Н. Н.: Мышление дошкольника, "Педагогика" 1977.
- Поддьяков, Н. Н.: Умственное воспитание дошкольника, "Педагогика" 1972.
- Полякова, А. В.: Усвоение знаний и развитие младших школьников, "Педагогика", 1978.
- Программа национальных школ РСФСР /для 1-3. классов школ народов тюркской группы, "Просвещение" 1980.

Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия, "Вища школа" Киев, 1980.

Реформатский, А.А.: Очерки по фонологии, морфофонологии и морфологии, "Наука", 1979.

Роль игры в детском саду, Изд. Академии Пед. Наук, М. 1961.

Тульвисте, П.: Специфически детское вербальное мышление?, Вопросы психологии, 1981. № 1. стр. 34.

Ушакова, Г.Н. Пути усвоения родного языка нормальным ребенком, Вопросы психологии, 1974. № 1. стр. 123.

Федоренко, Л.П. - Фомичева, Г.А. - Лотарев, В.К.: Методика развития речи детей дошкольного возраста, "Просвещение" 1977.

A BESZÉDTECHNIKA FEJLŐDÉSE. HANGKÉPZÉS. /NAGY JÓZSEF FELMÉRÉSE ALAPJÁN/ 4 éves korcsoport:

/a hibátlannul válaszoló gyermekek aránya százalékokban/

labiális	labiodentális	dentális	palatális	alveoláris	veláris	laryngális
o c c l u s i v á k						
p 96,4		t 95,9	ty 89,4		k 94,5	
b 92,1		d 94,0	gy 90,5		g	
m 95,5		n 95,1	ny 91,9			
s p i r á n s o k						
	f 95,2		j 93,6	sz 84,1		h 96,2
	v 94,5			z 80,0		

alveopalatális : l 94,5

afrikáltak: 86,1

tremuláns : r 99,2

cs 88,8

dzs /dentialveolárisak/

/alveopalatálisak/

15-65/1982.

.....bksz.

Valent Julianna

Tárgy:

doktori szigorlata.

Melléklet: 1 db disszertáció

Dr. Veczkó József elvtársnak
egyetemi docens

H e l y b e n

Professzor Elvtárs!

Valent Julianna: A korai /óvodai/ idegennyelv-ektetés néhány

Mellékelve

időszori kérdése

cimű doktori értekezését tisztelettel felkérem, hogy azt megbírálni szíveskedjék. Legyen szabad Professzor Elvtárs szíves figyelmét felhívnom tanácsülésünk ama határozatára, amely a bírálat elkészítésének és benyújtásának legkésőbbi határidejét a kézhezvételtől számított harmadik hónap utolsó napjában állapította meg.

A mellékelte értekezést a bírálat elkészítése után szíveskedjék átadni tanszéke könyvtárasának leltárba vétel és a könyvtárban való elhelyezése céljából.

Szeged, 1982. márc. 16.

József József

dékan

A kiadmány hiteles:

Ill. Veczkó József
főelőadó

Kapták: Dr. Nagy József professzor

Dr. Veczkó József docens . . . társbíró